

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIE-HÉLÈNE TOURIGNY

LA RELATION ENTRE LE TRAVAIL-ÉTUDIANT ET LE NIVEAU DE
STRESS CHEZ LES ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

DÉCEMBRE 1997

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Le phénomène du travail à temps partiel pendant les études prend de plus en plus d'ampleur. Les théories et recherches sur le stress, le double-rôle, et le travail étudiant convergent toutes vers un point central, à savoir qu'il y aurait un seuil limite d'heures de travail rémunéré à ne pas dépasser afin de respecter les exigences liées au rôle d'étudiant tout en maximisant les avantages tirés du travail. Plusieurs recherches sur l'impact du travail pendant les études ont été effectuées, mais en général celles-ci ne s'intéressent pas au stress que peuvent vivre les jeunes étudiants-travailleurs. L'hypothèse centrale de cette recherche vise donc à vérifier l'impact du double-rôle travail-étude sur le niveau de stress des étudiants, et ce en fonction de divers facteurs spécifiques tels le nombre d'heures de travail rémunéré par semaine. Pour tester cette hypothèse, 250 étudiants en fin de session au niveau collégial ont répondu au questionnaire de la mesure psychologique du stress (Lemyre & Tessier, 1988) ainsi qu'à un questionnaire de renseignements généraux. Les résultats démontrent que le nombre d'heures de travail hebdomadaire n'a pas d'effet direct sur le niveau de stress des étudiants-travailleurs. La

surcharge causée par les éléments extérieurs, c'est-à-dire le nombre total d'heures consacrées au double-rôle (nombre d'heures de travail rémunéré, nombre d'heures de cours et d'étude) a un impact sur le niveau de stress des individus. Par ailleurs, les données confirment l'importance des facteurs atténuants du stress (repos, loisirs). Les facteurs subjectifs, tels l'impression d'avoir suffisamment d'heures de loisirs et de sommeil etc., ont aussi un effet significatif dans la détermination du niveau de stress. La spécificité de la population étudiée est mise en cause pour expliquer les résultats.

D'une façon générale, l'ensemble des étudiants de cette recherche semblent présenter un niveau de stress plus élevé que celui retrouvé dans la population normale. Ce résultat suggère, pour les travaux futurs sur la pratique travail-études, de porter davantage attention au stress de la population étudiante qui semble à risque sur ce point.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	v
Remerciements	vi
 Introduction	 1
 Chapitre 1: Contexte théorique	 4
1.1- Stress	5
1.2- Double-rôle	29
1.3- Travail et études	45
 Chapitre 2: Méthode	 76
2.1- Définition des variables	77
2.2- Sujets	79
2.3- Instruments de mesure	80
2.4- Déroulement	86
 Chapitre 3: Résultats	 88
3.1- Résultats des analyses descriptives	89
3.2- Résultats reliés aux hypothèses	97
3.3- Résultats complémentaires	106
 Chapitre 4: Discussion	 113
 Conclusion	 130
Références	134
 Appendice A: Mesure psychologique du stress (MSP)	 153
Appendice B: Questionnaire de renseignements généraux	157
Appendice C: Problèmes survenus pendant l'expérimentation	 160

Liste des tableaux

Tableau

1	Répartition des étudiants en fonction de leur sexe et de leur lieu d'habitation	90
2	Répartition en pourcentage des étudiants en fonction de leur sexe et de leur programme d'études	91
3	Répartition des étudiants en fonction de leur sexe et de leur nombre d'heures de travail hebdomadaire	94
4	Répartition des étudiants en fonction du type d'emploi	95
5	Résultat moyen au MSP en fonction du sexe et du nombre d'heures de travail hebdomadaire	98
6	Analyse de variance du résultat global au MSP selon les quatre groupes de travail et le sexe	98
7	Analyse de variance du résultat affectif au MSP selon les quatre groupes de travail et le sexe	100
8	Moyennes et écarts-types du stress affectif en fonction du sexe et du nombre d'heures de travail hebdomadaire	100

Remerciements

L'auteure désire remercier son directeur de recherche, Monsieur Pierre Potvin, professeur au département de psycho-éducation de l'université du Québec à Trois-Rivières pour sa patience, sa disponibilité et son encadrement qui ont rendu possible cette démarche scientifique. Merci également à Marco Derouin, M.A. ps pour ses conseils pertinents et son support prodigués tout au long de la rédaction de ce mémoire.

L'auteure désire aussi remercier les professeurs et étudiants du Collège d'enseignement général et professionnel de Trois-Rivières qui ont bien voulu participer à cette recherche

Introduction

Le phénomène du travail à temps partiel pendant les études prend de plus en plus d'ampleur. Cette réalité préoccupe les chercheurs, qui tentent d'en déterminer l'impact sur le vécu des étudiants. Entre autres, plusieurs études ont examiné l'effet du travail étudiant sur le rendement scolaire, l'abandon, la motivation des étudiants, et d'autres facteurs (Gareau, 1990; Champagne, 1991; Ministère de L'Éducation, 1993). Les chercheurs tentent également de vérifier s'il y a un seuil limite d'heures de travail rémunéré à ne pas outrepasser afin de respecter les exigences reliées au rôle d'étudiant. Toutefois, ces études n'ont pas situé le travail étudiant dans un cadre théorique représentant les aspects propres de ce double-rôle, ce qui limite l'ampleur des résultats. De plus, une seule étude (Bachman et al., 1986) a vérifié l'impact du travail étudiant sur le niveau de stress de ces derniers.

La présente recherche vise donc à intégrer la pratique travail-études dans un cadre théorique établi, celui du double-rôle, afin de tirer profit des connaissances acquises par les recherches antérieures. Plus précisément, l'emphase sera mise sur le stress des étudiants. L'objectif

sera alors de déterminer l'impact du rôle de travailleur sur le niveau de stress de ces derniers.

La partie théorique abordera les principales théories et les principaux courants de recherche sur le stress. La notion du double-rôle, telle que définie par les écrits, sera ensuite examinée de près. Enfin, la recension des écrits portant sur le travail-étudiant sera présentée. Le deuxième chapitre portera sur la présentation des sujets et des divers instruments utilisés pour recueillir les données, ainsi que sur la procédure entreprise lors de l'expérimentation. Le troisième chapitre mettra l'accent sur les différents résultats obtenus, alors que le quatrième chapitre entreprendra l'explication des résultats obtenus à travers une discussion.

Contexte théorique

Le Stress

Définition Générale du Stress

Le stress est inévitable; c'est une réaction de défense dont la fonction est de protéger l'individu et de l'aider à s'adapter pour survivre (Lemaire & Milette, 1987; Hoffmann, 1986, Rathus, 1984); cette réaction survient suite à n'importe quelle pression exercée sur lui qui exige une réaction (Hoffmann, 1986). Ainsi, le stress survient quand les exigences de l'environnement dépassent l'aptitude du sujet à les satisfaire (Guay-Genest, 1987). En effet, le stress est défini par certains auteurs comme étant l'écart entre les demandes d'adaptation et les ressources personnelles et environnementales disponibles (Mechanic, 1962; Mc Cubin, Joy, Cauble, Comeau, Patterson & Needle, 1980).

La notion de stress a d'abord été utilisée en ingénierie, et représentait la contrainte, la pression ou la force exercée sur un corps, un système. Depuis, un certain nombre de définitions du mot «stress» coexistent. Par exemple, Selye (1974) définit le syndrome général d'adaptation comme étant

«la façon non spécifique de réagir, pour tout organisme soumis à n'importe quel stresser». Wingate (1972) quant à lui conçoit le stress comme «l'influence sur l'équilibre naturel du corps provenant aussi bien d'une blessure physique que d'une menace, d'une privation ou de troubles émotifs». Cox (1978), pour sa part, le voit comme le reflet «d'un manque d'adaptation de l'homme à son milieu (interne ou externe)». Dans le même sens, Lemyre, Tessier et Fillion (1990) perçoivent le stress en tant qu'indicateur de tension adaptative. Ledingham et Crombie (1988) quant à eux définissent le stress comme «un état de tension élevée faisant suite à des changements d'ordre environnemental qui empêchent l'individu de réagir normalement».

L'absence de consensus clairement établi au plan de la terminologie se traduit entre autres par des problèmes de mesure (Dohrenwend & Shrout, 1985; Lazarus, 1966; Lazarus, De Longis, Folkman & Gruen, 1985; Lemyre & Tessier, 1988; Thoits, 1982a). La confusion existe aussi entre certains termes, et les auteurs ne font pas tous les mêmes distinctions. En effet, les divers auteurs ont un point de vue divergeant quant au sens à donner au terme de «stress», certains le considérant comme un stimulus, ce qui

correspond plus en fait à la notion de stressueur, ou agent stressant retrouvé dans l'environnement, tandis que d'autres le voient plutôt comme une réponse à une situation hostile, déplaisante ou stressante. Le focus est parfois mis sur les sources provocatrices («stress-stimulus»), et dans d'autres cas sur les effets, sur l'état interne de la personne («stress-réponse») (Dean & Lin, 1977; Wild & Hanes, 1976).

La terminologie adoptée à l'intérieur de ce mémoire emploiera le terme «stressueur» lorsqu'il sera question des conditions environnementales, et le terme «stress» sera réservé pour désigner l'état de l'individu. Cette terminologie est d'ailleurs celle utilisée par Lemyre et Tessier (1988), les auteurs de la Mesure Psychologique du Stress (MSP).

Stress Physiologique et Stress Psychologique

Lorsqu'il est question de l'impact du stress, on peut référer au stress physiologique ou au stress psychologique. En effet, le stress engendre chez l'individu l'activation de certaines fonctions psychologiques et physiologiques mesurables à l'aide de tests. Le stress psychologique se définit comme une

tension, un malaise, une réaction de détresse, très souvent associée à l'anxiété et à la dépression (Mechanic, 1962; Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b). Le stress physiologique quant à lui est vu dans l'optique d'un stimulus particulier qui trouble l'homéostasie physiologique d'un individu et réfère aux réactions du corps (Selye, 1956).

Au Delà du Stress: l'Eustress

Un certain niveau de stress est nécessaire pour nous garder alertes et actifs (Rathus, 1984). En effet, depuis Selye (1956), le stress fait partie des réactions aux défis et aux stimuli et ne constitue pas en soi une réponse nécessairement nocive. Il peut même s'avérer une force positive comportant des éléments adaptatifs et contribuant à notre survie. Burford (1988) avance même que le stress peut s'avérer potentiellement positif comme facteur de croissance, de développement et d'adaptation. Certains auteurs (Kahn, 1981; Selye, 1982) soulignent cet aspect positif du stress en utilisant le terme «eustress», qui réfère à un niveau optimal de stimulation.

Cependant, le stress ne peut pas s'accumuler indéfiniment, pas plus qu'il ne peut diminuer de façon incessante, une absence totale équivalant à la mort. C'est dans un état modéré de stress («eustress») qu'une personne donne une performance maximale. Plus l'organisme s'active, meilleure est la performance, jusqu'à un certain niveau cependant. Ce niveau optimal varie d'un individu à l'autre, et au-delà de celui-ci la performance s'affaiblit. En effet, un stress trop intense ou trop prolongé peut nuire à la capacité d'adaptation d'un individu et lui causer du tort au niveau physique ou psychologique (Rathus, 1984).

Théories

Différentes théories ont été développées au fil des ans afin d'expliquer les mécanismes du stress. Selon Hiebert (1984) celles-ci se résument en pratique aux trois théories suivantes. La théorie de l'environnement (réaction au milieu), qui met l'accent sur les facteurs externes, la théorie de la réaction (individuelle), élaborée par Selye (1956), qui s'intéresse aux réponses physiologiques de l'organisme, et la théorie de l'interaction dans laquelle on tient compte de l'interaction qui s'opère entre un individu et son

environnement et de la façon dont celui-ci perçoit, évalue et interprète (évaluation cognitive) l'agent stressant.

Théorie de l'Environnement

Selon la théorie de l'environnement, le stress serait attribuable à des situations extérieures perturbant l'individu. Les premières recherches sur le stress préconisaient cette théorie. On s'attardait alors à étudier les réactions d'une personne à des objets concrets (serpent, foule, ascenseur), à des conditions écologiques (chaleur ou froid extrême, virus, pollution) ou encore à certaines circonstances (décès d'un être cher, divorce, déménagement) (Hiebert, 1984). Dans cette théorie on ne tient pas compte des différences individuelles pas plus que de la capacité d'adaptation qui varie d'un individu à un autre. En effet, la priorité est donnée aux facteurs externes.

Théorie de la Réaction

Selye (1974) est à l'origine des modèles physiologiques du stress. D'après sa théorie, les stressseurs contribuent à augmenter l'intensité de la

demande de réajustement de l'organisme. Selon ce qu'il a observé, la réponse de l'organisme à différents stressseurs est à peu près toujours la même, peu importe que l'agent stressant rencontré soit agréable ou non, tel une blessure, la perception d'un danger, ou un changement de vie important (divorce, mariage, naissance etc.): c'est donc une réponse physiologique non spécifique. Celle-ci se caractérise par un ensemble de réponses physiologiques que l'on peut mesurer et qui sont des manifestations externes des changements biochimiques internes dont le processus est fort complexe.

Selye a dénommé cette réponse aux stressseurs: le Syndrôme général d'adaptation (SGA). Le SGA comporte trois phases: la réaction d'alarme, la phase de résistance et finalement la phase d'épuisement.

1- Réaction d'alarme (symptômes). C'est la première phase à être déclenchée. Le corps subit des changements et c'est à ce moment qu'apparaissent les symptômes. La fonction de cette phase est de mobiliser le corps pour qu'il soit prêt à se défendre contre la menace représentée par le stressseur. Le corps dispose de plus d'énergie pour l'activité musculaire (combat ou fuite) et sa vulnérabilité aux blessures est amoindrie.

2- Phase de résistance ou d'adaptation (stabilisation). Si les causes du stress persistent, l'individu entre dans la phase de résistance. Le corps finit par s'adapter et ne plus percevoir consciemment l'agent stressant. Les malaises apparus à la première phase disparaissent, mais la résistance du corps diminue graduellement. En effet, le niveau d'activation de l'organisme demeure plus élevé qu'à la normale.

3- Phase d'épuisement (maladie ou désordre). Si l'expérience stressante persiste sur une période prolongée, la personne finira par passer à la phase de l'épuisement de l'énergie d'adaptation. La résistance de la personne est affaiblie. Cela peut dégénérer en fatigue, en dommage plus permanent, ou conduire à ce que Selye nomme «les maladies de l'adaptation» (urticaire, ulcères, crises cardiaques etc.) et de façon ultime à la mort de l'individu.

La théorie de la réaction de Selye met en évidence les mécanismes physiologiques qui se produisent à l'intérieur de l'organisme lorsque celui-ci est soumis à un stress. Cependant, elle néglige un côté plus subjectif, c'est-

à-dire la façon dont l'individu appréhende son environnement, et qui apparaît désormais comme un facteur important dans l'explication des mécanismes du stress, comme il sera montré plus loin.

Théorie de l'Interaction

La théorie abordée maintenant tient quant à elle compte de ces deux facteurs, c'est-à-dire l'individu et son environnement. C'est cette conception du stress qui est priorisée dans le mémoire. Comme son nom l'indique, elle met l'emphasis sur l'interaction qui s'opère entre une personne et son environnement en changement constant, pour une compréhension plus psychologique, plutôt que purement physiologique du stress. Certains auteurs, dont entre autres Janis (1958), Lazarus (1966), et Glass et Singer (1972) se sont penchés sur l'aspect psychologique du stress.

Lazarus (1966) et Lazarus & Folkman (1984) sont les principaux tenants de cette approche cognitive du stress qu'ils étudient sous l'angle d'un processus, de transactions cognitives qui s'effectuent entre l'organisme et l'environnement (Lazarus, 1971; Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis,

1986). Ces auteurs considèrent la réponse de stress semblable à une émotion, laquelle s'exprime par des composantes affectives, comportementales et une composante physiologique d'activation (Coyne & Lazarus, 1980).

Selon la théorie de l'interaction, la réaction de stress résulte de l'interaction qui s'opère entre l'individu et son environnement, ceux-ci possédant tous deux des caractéristiques particulières propres à eux. Hiebert (1984), selon cette théorie, définit le stress comme étant la réponse d'un individu à une situation, réponse qui est à la fois psychologique et physiologique, et qui ne va se produire que si la situation égale ou excède la capacité d'adaptation de l'individu. Puisqu'il existe des différences individuelles par rapport à la capacité d'adaptation et d'ajustement aux stimuli extérieurs, aux problèmes cognitifs et affectifs etc..., cela laisse supposer que les réactions de stress dans des situations similaires ne seront pas les mêmes pour tous.

Le stress survient donc lorsque la personne n'est plus capable de s'adapter aux événements, qui sont alors perçus comme des agressions. En

ce sens, toute demande, toute sollicitation nouvelle, tout changement, qui persistent et face auxquels les tentatives pour s'y adapter demeurent sans succès, constituent des stressseurs, ou agents stressants.

Notons cependant qu'il existe une distinction entre le simple stimulus et l'agent stressant. On parle de stimulus lorsque l'organisme répond plus ou moins automatiquement et sans difficulté à une stimulation, à un événement.

L'agent stressant quant à lui peut être défini ainsi: «demande qui bouleverse l'équilibre de l'organisme auquel le retour à la normale ne sera peut-être possible qu'au moyen d'une réponse spéciale» (Rivolier, 1989). Au contraire du stimulus, l'agent stressant réfère donc à une demande qui dépasse les capacités d'adaptation spontanée de l'individu en question.

Le fait qu'on puisse parler d'un stimulus ou d'un agent stressant ne vient pas seulement de l'événement comme tel, mais est aussi attribuable à la signification que l'individu donne à cet événement, ce qui constitue un phénomène cognitif et subjectif. En effet, selon la théorie de l'interaction, ce sont la façon dont l'événement va être perçu par l'individu, et la signification et l'interprétation qu'il va lui attacher, qui vont faire en sorte qu'il va y avoir

émergence ou non de la réponse de stress (Lazarus, 1974; Brown, 1978). En ce sens, un obstacle présent dans l'environnement ne constitue pas en soi un agent stressant; il ne le devient qu'à compter du moment où il est perçu comme tel par l'individu. Selon ce que rapporte Méchanic (1962, 1974), pour une même situation, le coefficient de difficulté perçu peut varier selon les gens, et la résultante de stress peut aussi bien découler d'une réelle difficulté que d'une perception faussée. La façon dont l'individu évalue la situation, c'est-à-dire la représentation mentale qu'il s'en fait, a donc le pouvoir d'élever ou d'abaisser le degré de tension de ce dernier.

Selon Moch (1989) l'appréhension que l'individu a de la réalité se fait en deux temps. Lazarus dénote également deux principaux processus d'évaluation (Lazarus, 1966; Lazarus, Cohen, Folkman, Kanner & Schaefer, 1980; Lazarus, De Longis, Folkman & Gruen, 1985). La séquence de ces processus est la suivante. L'individu évalue en premier lieu la situation comme telle et son caractère plus ou moins menaçant. La deuxième évaluation qu'il fait, s'il entrevoit la possibilité d'une confrontation avec un stimulus potentiellement dommageable, concerne les ressources dont il dispose et sa propre capacité à faire face adéquatement à la situation

(Lazarus & Folkman, 1984). L'expérience de stress va alors survenir si cette dernière évaluation lui apparaît défavorable et qu'à sa suite il anticipe un dommage ou une perte et ressent une menace, ce qui le motive à amorcer des comportements d'adaptation.

Selon Perrault (1996), l'évaluation faite par l'individu dépend de plusieurs facteurs, notamment de la situation objective, des caractéristiques de l'individu, telles que sa personnalité, ses attitudes, ses valeurs, ses croyances, ses motivations, ses expériences passées, des ressources dont il dispose, des normes culturelles et environnementales (Fisher, 1986; Lazarus, 1966), et de l'interaction entre ces facteurs (Lemyre, 1986).

Cox et MacKay (1978) mettent eux aussi l'emphasis sur l'interaction qui s'effectue entre l'individu et son environnement dans leur conception du stress. Cependant, dans leur modèle transactionnel du stress, ils tiennent compte des demandes réelles de l'environnement et des capacités réelles de l'individu, mais surtout, des demandes et des capacités perçues par lui. C'est donc lorsqu'il y a déséquilibre entre la demande que perçoit l'individu et sa

perception de ses propres capacités à répondre à cette demande que survient le stress.

A titre indicatif, la théorie de l'interaction n'exclut pas pour autant l'aspect physiologique du stress, et il y a lui aussi sa place, tout autant que l'aspect psychologique. En effet, il semblerait, selon des découvertes faites récemment dans le domaine de la biologie du cerveau, que les relations entre les systèmes de l'organisme seraient beaucoup plus complexes qu'on ne l'aurait pensé à prime abord et que l'interrelation entre le physique et le psychique aurait des bases cellulaires très complexes. Toutefois, cela dépasse le cadre de ce mémoire.

Plusieurs domaines d'études dont la médecine, la psychologie, la sociologie etc. se sont attardés à développer leur propre conception du stress. Ces principaux courants de recherches sur le stress et les résultats qui en découlent seront abordés dans la partie qui suit.

Principaux Courants de Recherche

Dans les écrits scientifiques portant sur la notion de stress, on observe deux grandes approches: l'approche biomédicale et l'approche psychosociale.

Approche Bio-Médicale

La tradition bio-médicale du stress s'intéresse aux changements physiologiques et se subdivise en deux perspectives: la physiologie et la médecine psychosomatique.

Courant physiologique. Le courant physiologique s'intéresse au répertoire des réactions physiologiques normales causées par le stress qui prennent naissance dans le cerveau et se terminent par des changements hormonaux et cellulaires. Les indices physiologiques le plus souvent rapportés sont la pression sanguine, les pulsations cardiaques, le rythme respiratoire, la résistance galvanique, le taux d'adrénaline dans l'urine et autres cathécolamines etc. C'est dans ce courant que s'inscrit la théorie

physiologique du stress de Hans Selye (1956, 1974, 1979, 1980, 1982); en fait, il est le représentant classique de cette perspective.

Médecine psychosomatique. L'autre courant de la tradition biomédicale, qui correspond à la médecine psychosomatique, s'intéresse plutôt aux réactions pathologiques telles que les maladies cardio-vasculaires, le diabète, l'arthrite rhumatoïde, les ulcères, les troubles digestifs, les migraines, les allergies, les problèmes cutanés etc. L'étiologie de ces manifestations symptomatiques est variée. On croit qu'elles constitueraient des manifestations secondaires découlant de l'exposition au stress. Toutefois, leur lien avec le stress est encore à prouver.

Approche Psychosociale

Le deuxième grand courant de recherche sur le stress constitue la perspective psychosociale du stress et porte sur les conditions de vie et leurs répercussions sur l'individu. La perspective psychosociale se subdivise elle aussi en deux courants: psychologique et sociologique.

L'approche psychologique considère le stress en tant que réponse à des stressseurs et s'intéresse de façon principale à l'état psychologique de l'individu. Le courant sociologique met plutôt l'accent sur les stressseurs, lesquels sont définis comme des conditions de vie, des événements ou des propriétés de l'environnement qui créent du stress (Mc cubbin et al., 1980; Tausig, 1982; Thoits, 1982a). Ce sont donc les conditions ou circonstances externes qui sont le point de mire de l'approche sociologique.

Le courant sociologique. Dans l'approche sociologique, on focalise sur les conditions ou circonstances externes; on s'intéresse au «stress-stimulus» (Lemyre & Tessier, 1988). L'accent est donc mis sur les stressseurs sociaux, c'est-à-dire les événements de la vie qui surviennent en dehors de la trajectoire prévisible du développement de l'individu et de la famille, qui modifient les conditions de vie et exigent une adaptation importante (Mc Cubbin et al., 1980; Tausig, 1982; Thoits, 1982).

Les stressseurs se divisent en deux catégories, soit les stressseurs chroniques, et les stressseurs aigus ponctuels. Les stressseurs chroniques sont des conditions de vie persistantes et qui perdurent sur de longues

périodes de temps, comme par exemple les conditions de la vie de tous les jours, l'environnement régulier ou le style de vie (Wheaton, 1982). En général, les mesures mettent l'accent sur les stressseurs aigus, que l'on peut définir comme des crises ou situations de vie critiques ayant un caractère dramatique d'intensité et de sévérité (Campbell, 1983; Hansen & Johnson, 1979). Ce type de stressseurs est typiquement représenté par l'échelle des événements de la vie de Holmes & Rahe (1967).

Plusieurs travaux de recherche ont démontré l'existence de relations entre les stressseurs sociaux, également appelés événements paranormatifs, et des complications physiques (arrêt cardiaque, infarctus du myocarde, complications lors de grossesses et d'accouchements, problèmes majeurs de santé. Paykel (1974) rapporte également que les individus aux prises avec un taux élevé d'événements stressant démontrent plus de complications psychologiques. Cette relation serait principalement attribuable à la nature anxiogène des événements de la vie qui sont culturellement perçus comme étant négatifs ou indésirables (Eckenrode, 1984; Thoits 1982b). Les stressseurs négatifs seraient plus fortement reliés aux indices de stress que ne le seraient les stressseurs positifs (Eckenrode, 1984; Johnson & Sarason,

1978; Lemyre, 1986; McFarlane et al., 1980; Nelson & Cohen, 1983; Sandler & Lakey, 1982; Tausig, 1982; Thoits, 1982a, 1982b; Vinokur & Selzer, 1975).

Malgré tout, la corrélation entre les stressseurs et la maladie n'est que modérée et selon des évidences empiriques, pas plus de 10% de la variance des symptômes ne serait commune aux stressseurs (Aneshensel & Frerichs, 1982; Dean & Ensel, 1982; Kessler et al., 1985). Lazarus et Folkman (1984) vont dans le même sens et dénoncent la faible pertinence des stressseurs en tant que prédictors spécifiques des problèmes de santé. Pour appuyer cela, Lemyre (1986) souligne qu'un bon nombre d'individus font face à un taux considérable d'événements stressants sans visiblement s'en montrer affectés. Les situations stress-santes ont un impact certain sur le stress des individus. Cependant, on ne peut pas conclure que chaque individu va automatiquement présenter un niveau élevé de stress, contrairement au postulat de l'additivité des unités de stress (Lemyre & Tessier, 1988). Ce postulat stipule que vivre X stressseurs engendre chez toute personne K unités de stress. Le postulat de l'additivité est d'ailleurs fortement contesté

(Brown, 1981; Brown & Harris, 1978, 1982; Dohrenwend & Dohrenwend, 1980; Lazarus & al., 1985; Lemyre, 1986).

Le lien entre stressseurs et problèmes physiques et psychologiques, bien qu'il ait un certain impact, n'est pas aussi direct qu'on ne l'avait cru à prime abord. Il faut alors se tourner vers des variables intermédiaires et atténuantes qui peuvent jouer un rôle dans le processus d'adaptation au stress. Plutôt que de n'envisager le stress qu'en termes de causes et effets, il faut donc tenir compte davantage de l'individu qui vit la situation stressante car celui-ci possède une psychologie, des ressources et des stratégies d'adaptation bien à lui.

Le courant psychologique. Le courant psychologique étudie le stress en tant que «stress-réponse». En effet, dans cette approche, on considère le stress en tant que réaction à des sources externes. Ce terme a le plus souvent une connotation négative et ses effets sont généralement vus comme étant nocifs. On le considère comme un état malsain et indésirable à éliminer ou minimiser dans la mesure du possible (Novaco, Stokols, Campbell, & Stokols, 1979; Roberts, 1982). A l'intérieur de ce cadre, une

difficulté majeure est fréquemment rencontrée: c'est la tendance à confondre la réponse de stress avec des échelles d'anxiété, de dépression ou de symptomatologie (Tausig, 1982; Thoits, 1982b). Bien que ces concepts puissent être considérés comme des concomitants (états associés) ou des conséquences potentielles du stress, mesurer l'état de se sentir stressé à l'aide de ces concepts équivaldrait à considérer la pathologie comme étant un indicateur de stress. Or, selon les chercheurs, le stress n'apparaît pas se définir comme un état pathologique, mais plutôt comme un état de tension (Dohrenwend & Dohrenwend, 1980). Lemyre, Tessier et Filion (1990) soulignent quant à eux que la maladie en tant que mesure ne fournit qu'un indice indirect et incertain de stress car cette dernière n'est pas une conséquence nécessaire et exclusive du stress.

L'approche cognitive du stress s'inscrit à l'intérieur du courant psychologique. On reconnaît généralement le schéma de base de stress suivant: la présence de stressseurs ou de stimuli externes (conditions de vie) suscite un état de stress et de tension interne, duquel peuvent découler certaines manifestations pathologiques, symptomatologiques, physiques ou mentales observables (Lemyre, 1986). Le principal apport de l'approche

cognitive est qu'elle ajoute un élément, la dimension subjective, à ce schéma de base du stress; elle s'intéresse à ce qui se passe entre les sources génératrices de stress et les impacts sur l'individu, c'est-à-dire l'évaluation et l'anticipation subjective ainsi que la représentation cognitive qu'un individu se forge d'une situation, d'une menace. Lazarus est un des chefs de file dans le domaine cognitif et prône l'importance de l'évaluation cognitive dans l'expérience du stress. Sa théorie est abordée plus en détail dans la section concernant la théorie de l'interaction.

En résumé, dans le cadre de l'approche psychologique du stress, on aborde le stress de deux manières: en termes d'évaluations descriptives de conséquences cliniques telles que l'anxiété et la dépression, et en termes de processus cognitifs par lesquels les individus attribuent une appréciation subjective aux situations et conditions extérieures de leur environnement.

Un même stressor peut ne pas avoir le même impact sur tous les individus. Cela est causé par un certain nombre de facteurs, dont entre autres les caractéristiques de l'individu et sa façon d'évaluer les stressors.

Ces facteurs pouvant influencer le niveau de stress sont présentés plus en détails dans les lignes qui suivent.

Facteurs qui Influencent le Niveau de Stress

Certains facteurs peuvent faire varier l'impact d'un stressleur sur un individu. Chaque personne a sa façon propre de composer avec le stress, et ses limites propres quant à la quantité de stress qu'elle peut tolérer (Lemaire & Milette, 1987). Un stressleur peut occasionner plus de stress à un individu qu'à un autre en fonction de l'interprétation, de la signification qu'il lui donne. Celle-ci va dépendre entre autres, de la sévérité, de la désirabilité, de la prévisibilité et du degré d'inconnu du stressleur, de la menace plus ou moins grande qu'il représente, et du degré de contrôle que l'individu peut exercer sur celui-ci (Perreault, 1996). La signification donnée à un stressleur est également influencée par les conditionnements venant d'expériences émotives antérieures. Le stress est donc la résultante de la façon personnelle de chacun de percevoir la réalité.

Le degré de stress est également très fortement lié avec la perception qu'a l'individu de sa plus ou moins grande capacité à affronter la situation. Lorsque ce dernier ne peut s'adapter ou répondre aux exigences qui lui sont faites, il interprète la situation comme étant insurmontable et c'est alors que survient le stress. Les situations face auxquelles la personne se sent impuissante s'avèrent les plus stressantes (Hoffmann, 1988). En ce sens, les gens qui ont une image positive d'eux-mêmes et de leurs habiletés sont moins portés à percevoir leur travail comme stressant. De même, les personnes qui ont une très forte estime de soi croient davantage qu'ils ont en eux-mêmes les ressources qui leur permettront de gérer efficacement le stress. Il semblerait également que le niveau de stress soit relié au degré d'importance que l'on attache à la réussite de quelque chose (Lemaire & Millette, 1987).

Il faut d'autre part tenir compte du fait qu'une personne pourra se défendre contre un stress plus prolongé si la réponse de stress est neutralisée par la réponse de relaxation. L'exercice physique peut en outre contribuer à abaisser le niveau de stress d'un individu.

La partie suivante du contexte théorique porte sur le double-rôle et s'attardera à définir cette notion. Les deux grandes théories sur le cumul des rôles seront abordées ainsi que les bénéfices et désavantages généralement associés à ce statut. De plus, les facteurs pouvant contribuer à augmenter ou au contraire à diminuer le niveau de stress pour les individus occupant un double-rôle seront mentionnés.

Double-Rôle

Certains individus sont plus susceptibles de vivre du stress. C'est le cas entre autres pour ceux qui cumulent plusieurs rôles. Ce cumul de rôles porte couramment l'appellation de «double-rôle» et est généralement défini comme étant l'interaction qui s'opère entre les demandes provenant du milieu familial et celles prescrites par le rôle professionnel (Guay-Genest, 1987). Jusqu'à présent, les études sur le double-rôle ont porté majoritairement sur des sujets remplissant les rôles de conjoint, parent et travailleur. Les recherches sur le sujet ont foisonné avec l'avènement des femmes sur le marché du travail, mais les préoccupations concernant ce phénomène semblent maintenant moins d'actualité. Cependant, plusieurs similarités

portent à croire que l'on pourrait étendre cette notion de double-rôle et ses effets stressants aux étudiants-travailleurs, comme il sera démontré plus loin.

Il est bon de noter, à ce stade, l'intérêt croissant des chercheurs américains sur ce sujet spécifique du travail-étudiant qui prend une ampleur sans précédent.

Sur un plan théorique, les auteurs se regroupent autour d'un axe principal, avec à une extrémité la théorie de la parcimonie (rareté de l'énergie), et à l'autre la théorie de l'expansion de l'énergie.

Théorie de la Parcimonie: Aspects Négatifs du Cumul

La théorie de la parcimonie (rareté de l'énergie) ou «scarcity hypothesis» mise de l'avant par Goode (1960) et étendue par Coser (1974), Slater (1963) et d'autres, résume le courant de pensée mettant l'accent sur les aspects négatifs du cumul et affirme que le cumul des rôles est risqué à cause des ressources et des réserves d'énergie limitées des individus.

Cette théorie présume que la structure sociale crée normalement des obligations de rôles exagérément exigeantes. Elle repose sur les deux prémisses de base suivantes: a) les individus ont un montant limité d'énergie et b) les organisations sociales sont avides, cupides et exigent tout de l'allégeance d'un individu. En résumé, les individus n'ont pas assez d'énergie pour remplir les nombreuses obligations incombant de leurs rôles, et leur bien-être s'en trouve altéré par la surcharge et le conflit inhérents aux rôles nombreux et souvent incompatibles.

Selon cette théorie, plus un individu occupe de rôles, plus grand est le risque d'épuiser ses réserves de temps et d'énergie et d'être confronté à des obligations conflictuelles, ce qui mène à la tension et la détresse psychologique. Il risque également de dépasser ses limites physiques et psychologiques et de se retrouver dans un état de surcharge qui amène nécessairement un certain niveau de stress. Cette théorie met donc l'accent sur les coûts du cumul de plusieurs rôles.

Théorie de l'Expansion: Aspects Positifs du Cumul

A l'opposé de la théorie de l'énergie limitée on retrouve la théorie du «rehaussement» ou «Enhancement hypothesis» également appelée théorie de l'expansion (expansion hypothesis) (Marks, 1977; Sieber, 1974). Cette théorie met l'emphasis sur les bénéfices, les privilèges, plutôt que sur les coûts, les obligations découlant de l'implication dans des rôles multiples. Les bénéfices découlant des rôles-multiples sont: estime de soi accrue, la capacité à faire des compromis quant aux composantes indésirables des rôles, la possibilité de multiplier les sources de stimulations, de droits et privilèges, d'enrichissement de la personnalité et de statut social (Sieber, 1974). Le cumul ne serait donc pas nécessairement néfaste pour l'individu et pourrait même devenir une source d'apprentissage et de gratifications (Sieber, 1974; Crosby, 1984; Epstein, 1983).

Thoits (1983), Verbrugge (1982) et Nathanson (1980) arrivent aussi à cette conclusion, de même que Marks (1977) qui ajoute que le cumul favorise l'accomplissement de soi et l'expansion de la personne puisque chacun des nouveaux rôles lui permettent d'explorer des facettes inconnues de sa

personnalité. Emmons et al. (1990) affirment pour leur part que le fait de vaincre certains obstacles dans un rôle augmente l'estime de soi et facilite le transfert de ces habiletés dans les autres rôles. Le cumul de plusieurs rôles permet également d'avoir accès à des réseaux sociaux distincts, ce qui contribue à augmenter les gratifications d'ordre psychologique et social (Tanguay & Streit, 1993).

Conflits Inter-Rôles et Surcharge

Selon la plupart des recherches effectuées sur cette notion de double-rôle, un individu qui exerce plus d'un rôle expérimente fréquemment des conflits inter-rôle (Holahan & Gilbert, 1979). Ces conflits de rôle surviennent lorsque les multiples demandes et exigences incompatibles, découlant simultanément de deux ou plusieurs rôles différents, entrent en compétition les unes avec les autres (Tessier, Beaudry & Savoie, 1992). Ils se manifestent entre autres lorsque le rôle professionnel entre en conflit avec le rôle social ou familial (Guay-Genest, 1987). Ces conflits peuvent s'exprimer en termes de manque de temps (le temps consacré à un rôle rend difficile la participation à l'autre rôle) ou en termes de conséquences du cumul telles

que la tension, la fatigue, l'irritabilité et l'anxiété. Ces symptômes éprouvés à l'intérieur d'un rôle font intrusion dans l'autre rôle et interfèrent avec la participation dans ce rôle. (Greenhaus, Parasuraman, Granrose, Rabinowitz & Beutell, 1989). Greenhaus & Beutell (1985) rapportent que le conflit inter-rôle peut émaner des pressions originant de l'un ou l'autre des rôles, ou des deux à la fois, lesquelles pressions affectent le temps d'engagement et la tension d'un individu. Les stress vécus dans un domaine de la vie de l'individu peuvent mener à des stress dans un autre domaine; on nomme cette forme de contagion du stress «spillover» (Bolger, De Longis, Kessler, & Wethington, 1989). L'individu devient alors plus vulnérable au stress (Kroecker, 1963; Rapoport & Rapoport, 1971).

En effet, le cumul de plusieurs rôles amène un accroissement des responsabilités et des charges que l'individu doit endosser, et les exigences de chaque domaine d'activité s'additionnent les unes aux autres (Tessier et al., 1992). Certains auteurs utilisent d'ailleurs l'expression «double-tâche», «double-journée» ou «double-charge» pour souligner la lourdeur de la charge du cumul des rôles (De Singly, 1987; Firestone & Shelton, 1988; Horschild, 1989).

La difficulté, voire l'impossibilité pour l'individu d'assumer ses rôles, considérant l'investissement émotif qui leur est rattaché, représente une source importante de stress (Thoits, 1983; Pearlin, 1983). Il est à noter que plus les individus se perçoivent incapables de satisfaire simultanément aux exigences émanant de leur double-rôle, plus ils seront vulnérables au stress (Pahl, 1971).

Outre la fatigue, un problème fréquemment mentionné découlant de la course contre la montre imposée par la double-tâche est l'insatisfaction face au temps disponible pour la plupart des activités: activités sociales, culturelles, sportives et de loisirs, temps libres, relaxation, activités solitaires (Anderson-Kulman & Paludi, 1986; Descaries & Corbeil, 1994).

Rôle de Travailleur Payé Surchargé

De façon plus spécifique, le rôle de travailleur peut s'avérer une source de stress, d'inconfort et de pression considérable (Hibbard & Pope, 1985). Parmi les facteurs qui semblent le mieux prédire le stress ressenti on retrouve la surcharge de travail, les conflits de rôle (avoir à jongler avec des tâches

conflictuelles) et l'ambiguïté de rôle (Greenhaus et al, 1989). Baruch et Barnett (1986) mentionnent de plus le manque d'opportunité d'avancement de carrière.

La nature et les caractéristiques intrinsèques de la tâche accomplie par un employé dans le cadre de son travail peuvent également être source de stress. Ces caractéristiques sont: un travail ne correspondant pas aux habiletés (Baruch et al., 1984), un bas niveau de prestige (Repetti, 1987), la complexité et la variété des tâches, l'autonomie au travail (Greenhaus et al., 1989). Les tâches extrêmement répétitives et faibles en variété (Brief, Schuler & Van Sell, 1981) sont susceptibles d'occasionner de hauts niveaux de stress. Dufort (1985) ajoute comme sources importantes de stress professionnel la sous-utilisation des ressources, la nature ingrate des tâches accomplies et les faibles revenus. Waldron (1980) souligne que les emplois impliquant beaucoup de pression pour l'atteinte de niveaux élevés de productivité s'avèrent un réel danger pour la santé physique et mentale des individus. Tessier et al. (1982), ainsi que Verbrugge (1983) mentionnent pour leur part qu'un travail qui comporte des dangers physiques et des conditions peu attrayantes, faisant en sorte que les individus ne les recherchent pas

pour leur épanouissement personnel mais strictement comme surplus de revenu, peut être nocif.

L'autonomie et la complexité de la tâche sont aussi reliées au conflit inter-rôle, mais la direction de cette relation est incertaine. D'un côté, on peut émettre l'hypothèse qu'un contrôle accru de l'individu sur son travail impliqué par une forte autonomie pourrait être associé avec un stress décroissant (Parasuraman & Alutto, 1984). Dans le même ordre d'idée, un haut niveau de complexité de la tâche peut réduire le sentiment d'ennui et le stress. Au contraire, il peut s'avérer possible qu'un emploi présentant un haut niveau d'autonomie et de complexité soit susceptible d'entraîner de plus grandes responsabilités et pressions au travail.

L'inflexibilité de l'horaire peut également contribuer à augmenter le niveau de conflit inter-rôle en faisant en sorte que l'individu a moins la liberté de répondre aux demandes exigées par un des rôles: plus l'horaire est inflexible, plus haut est le niveau de conflit (Dufort, 1985; Greenhaus et al., 1989; Lewis & Cooper, 1987).

L'engagement au travail, l'importance accordée au rôle de travail peut également contribuer au conflit entre les divers rôles. Des employés hautement engagés, qui sont absorbés par leur travail et sont soucieux d'obtenir du succès dans leur domaine sont plus susceptibles de consacrer un effort et une énergie accrue au rôle de travail et par le fait même de vivre un plus grand stress relié au travail (Greenhaus et al., 1989). Au contraire, MacEwen et Barling (1988) rapportent qu'un réel investissement, un véritable engagement dans le rôle professionnel réduit les impacts négatifs du stress occasionné par les expériences de travail négatives. Selon Frone et Rice (1988), un fort degré d'engagement personnel dans les deux rôles diminue le conflit entre les deux. Il faut dire toutefois que l'influence de l'engagement, de l'investissement du travail peut selon les cas, en fonction de la nature de l'emploi, s'avérer bénéfique ou au contraire nocive (Lewis & Cooper, 1983).

Gains Nets Associés au Double-Rôle

Les recherches et la théorie convergent pour suggérer que l'engagement dans une multiplicité de rôles peut rapporter un gain net des bénéfices sur les coûts en ce qui concerne la santé mentale et physique.

Plusieurs recherches révèlent même une association positive entre le fait d'assumer plusieurs rôles et le bien être psychologique et physique (Gove & Geerken,1977; Oakley,1974; Repetti & Crosby,1984; Thoits,1983), tout comme on a montré une relation positive entre le nombre de rôles occupés et des indices variés de bien-être psychologique (Crosby, 1983; Epstein, 1983; Pietromonoco, Manis & Frohardt-Lane, 1986; Verbrugge, 1982). Pietromonoco et al. (1986) rapportent même que plus un individu occupe de rôles, plus il va rapporter différents domaines de sa vie comme étant des sources de plaisir.

Baruch et Barnet (1986) comparent l'implication dans des rôles multiples à un individu qui «placerait ses oeufs dans plusieurs paniers différents», puisque cela procure une variété de sources de stimulations, gratifications et validation sociale. Chaque rôle étant potentiellement une source de gratification et de bénéfices, il peut ainsi permettre de compenser pour les frustrations rencontrées dans l'exercice d'un autre rôle et s'avère par là une source directe d'atténuation du stress provenant des autres rôles sociaux (ex. conjoint, parent). Si l'individu trouve un de ses rôles peu satisfaisant, il peut alors concentrer ses intérêts sur l'autre rôle (Gove &

Geerken, 1977). Parry (1986) rapporte que le travail extérieur, de par les avantages ou privilèges que rapportent le fait de se réaliser sur deux plans distincts, peut servir de «tampon protecteur» de telle sorte qu'un nombre plus considérable d'événements stressants va être requis avant que soit compromise la santé mentale et physique.

Caractéristiques Positives du Rôle de Travailleur Payé

Tous les rôles n'ont pas un impact bénéfique. Long et Porter (1984) suggèrent que les bénéfices de l'implication dans des rôles multiples sont en fait principalement reliés au rôle de travailleur payé. En effet, celui-ci apporte: valorisation, autonomie et relations sociales, indépendance financière, réalisation de soi sur plus d'un plan. L'occupation de rôles multiples est considérée par les individus comme un privilège, surtout si le statut d'emploi est élevé et que la sécurité économique est assurée. (Tessier et al, 1992).

L'engagement dans le rôle de travailleur payé , même s'il requiert de l'individu qu'il jongle avec plusieurs rôles, semble donc procurer estime de soi et sentiment d'efficacité, allégeant les effets des stressseurs (Baruch &

Barnett, 1986). Le travail à l'extérieur du foyer semble, selon l'état des données, avoir des conséquences positives pour les femmes en termes de santé mentale, de sentiment de bien-être et d'estime de soi (Barnett & Baruch, 1985; Baruch et al., 1984; Brown & Harris, 1978); Epstein, 1983). Les aspects les plus satisfaisants du rôle de travailleur semblent être: la capacité à travailler de sa propre initiative, le sentiment d'accomplissement, de compétence, et le fait d'avoir un emploi qui correspond à ses intérêts et habiletés (Baruch & Barnett, 1986).

Le fait que le travail soit basé sur un choix personnel et non exigé par des raisons financières semble augmenter la satisfaction dans le rôle de travailleur et engendrer un niveau de tension moindre (Streit & Tanguay, 1989, 1993). Voydanoff (1989) souligne que les individus qui travaillent pour leur propre accomplissement sont mieux protégées contre d'éventuels effets nocifs.

Limites des Deux Théories

Les deux principales hypothèses précédemment citées s'avèrent partiellement justes. Elles sont cependant limitées par le fait que toutes deux mettent l'emphase sur le nombre de rôles assumés par une personne sans se soucier des rôles occupés comme tels. Pourtant, il appert que la nature, les caractéristiques des rôles particuliers occupés (ex: nature spécifique de l'emploi, conditions de travail ou stress du travail) peuvent effectivement contribuer ou au contraire nuire au bien-être. En ce sens, les rôles particuliers occupés et les combinaisons de ces rôles, de même que la qualité de l'expérience dans chaque rôle affecte le niveau de bien-être plus que le simple nombre de rôles.

Long et Porter (1984) soulignent que les conséquences psychologiques découlant du cumul ne dépendent seulement pas du nombre de rôles occupés, mais de la nature des rôles particuliers, parce que les rôles diffèrent de par leur valeur sociale et de par le type de privilèges et obligations associés avec eux. Les rôles ne sont donc pas interchangeables dans leur impact. Le double-rôle ne doit donc pas être envisagé uniquement

sous l'angle de la quantité d'heures de travail ou le nombre de rôles. En ce sens, la qualité de l'expérience vécue dans chacun des rôles, évaluée par la différence entre les aspects négatifs (préoccupations) et positifs (gratifications), est un meilleur prédicteur des indices de stress et de bien-être psychologique que le simple fait d'être actif ou non dans un rôle (Barnet & Baruch, 1985; Baruch & Barnet, 1986). Deux individus peuvent en effet occuper des rôles similaires et malgré cela expérimenter différemment la qualité de chaque rôle.

En résumé, est-ce que l'implication dans des rôles multiples s'avère bénéfique ou risquée pour la santé mentale des individus? En fait, un trop grand cumul de rôles peut s'avérer nocif, mais un trop petit peut également l'être (Verbrugge & Maddans, 1985). Si le simple fait d'occuper un rôle ne garantit en aucune façon que ce rôle va être gratifiant, ne pas occuper un rôle annonce clairement qu'on n'en retirera aucun bénéfices (Baruch & Barnett, 1986).

Ce qui ressort des recherches sur le double-rôle, c'est l'ambivalence, puisque le cumul peut parfois être accablant pour certains ou au contraire

être stimulant pour d'autres, tout dépendant des circonstances et des facteurs sociaux, familiaux et professionnels, ce qui amène Verbrugge et Maddans (1985) à rallier les deux courants de pensée opposés.

Comme le dénotent Marks (1977), Sieber (1974) et Thoits (1983), la relation de l'implication dans des rôles multiples avec le stress et le bien-être psychologique est matière à controverse. Cependant, lorsque le cumul conduit effectivement à la surcharge et aux conflits, le niveau très élevé de détresse psychologique et de symptomatologie physique qui apparaît alors ne peut être nié (Beutell & Greenhaus, 1982; Holahan & Gilbert, 1979; Kandell, Davies & Raveis, 1985).

Travail Rémunéré et Études

Ampleur du Phénomène

Il semblerait que les étudiants qui travaillent tout en poursuivant leurs études soient susceptibles d'expérimenter eux aussi les effets parfois bénéfiques et parfois néfastes qui découlent du double-rôle, entre autres, le stress. En effet, ceux-ci, tout en poursuivant leur formation, doivent parfois assumer le coût de leurs études et demeurent membres actifs de la société, ce qui les oblige à endosser des responsabilités familiales, sociales et de travail (Dutil, Fortin, Roy; 1984). Ils se voient avec au moins deux demandes majeures: demandes du travail versus demandes des études.

Un nombre de plus en plus grand d'étudiants, aussi bien garçons que filles, exercent un emploi durant l'année scolaire (Gareau, 1990; Conseil Supérieur de l'éducation, 1992; Vigneault, 1993). Le taux d'activité des jeunes sur le marché du travail a atteint un sommet jamais vu, et ceci plus particulièrement chez les jeunes de 15 à 20 ans qui fréquentent l'école à

temps plein: ce taux a plus que doublé passant de 15,8% en 1975 à 33,6% en 1988 (Beaudin, 1989).

Au Québec, 40% à 55% des élèves des écoles secondaires du Québec travaillent pendant l'année scolaire (Ministère de l'Education, 1993; sondage CROP La Presse, 1989; sondage du conseil Supérieur de l'éducation, 1992). On observe qu'entre 46% et 70% des étudiants du niveau collégial occupaient un emploi rémunéré pendant l'année scolaire (Gouvernement du Québec, 1987; Bureau de la statistique du Québec, 1986; Corriveau, 1986; Gareau, 1986; SORECOM, 1987; Vigneault, 1987, 1993). Toutefois, les taux observés peuvent varier selon que les calculs tiennent compte de la présence d'un travail rémunéré à un moment bien précis de l'année scolaire ou à n'importe quel moment de l'année. Par ailleurs, les pourcentages peuvent varier selon le lieu de résidence de l'étudiant (Ministère de l'Education, 1993).

Il semble qu'il n'y ait pas de différences majeures entre les garçons et les filles en ce qui a trait au fait de travailler ou pas et en ce qui concerne le nombre d'heures travaillées (Champagne, 1991; McCartan, 1988). Toutefois,

en général, les garçons ont tendance à travailler un peu plus de jours et d'heures que les filles (Conseil Permanent de la Jeunesse, 1992; Gareau, 1990). On remarque un pourcentage plus élevé, par rapport aux garçons, de filles qui ne travaillent pas du tout; cependant, la proportion des étudiantes qui travaillent entre 10 et 19 heures par semaine est tout à fait comparable à celle de leurs collègues de sexe masculin. (Gareau, 1990).

Raisons et Avantages du Travail-Étudiant

On pourrait penser, à prime abord, que les jeunes sont poussés à travailler pendant leurs études, essentiellement par nécessité économique. Or il semblerait que ce ne soit pas tout à fait le cas et que seulement entre 4% (enquête du Conseil Supérieur de l'éducation, 1992) et 8 % (Clément, 1991) des étudiants travaillent uniquement pour subvenir à leurs propres besoins ou venir en aide à leur famille. Une des raisons majeures évoquées par les jeunes pour expliquer ce qui les pousse à travailler est leur désir de participer à la société de consommation. Ils veulent se procurer des biens (vêtements, disques), faire des sorties (cinéma, restaurants) et se payer des petits luxes, mais surtout avoir des revenus d'appoint pour pourvoir en partie

à leurs dépenses personnelles. Les jeunes veulent également avoir une plus grande autonomie financière vis-à-vis de leurs parents et dépendre moins d'eux pour leur survie. Ceci leur procure un sentiment de liberté et de fierté: ils se sentent enfin «adultes». L'argent gagné permet de plus l'expression d'un certain pouvoir associé à l'acquisition d'un statut social. Dans la majorité des cas, l'étudiant retire beaucoup de satisfaction de cette expérience qui devient un moyen de valorisation personnelle. Le fait de travailler fournit également l'occasion au jeune de prendre conscience de certaines difficultés de la vie, telles la difficulté de gagner de l'argent, difficulté de ne pas tout dépenser et de pouvoir décider de son utilisation de façon responsable (Ministère de l'Education, 1993).

En plus des raisons associées à l'argent, les étudiants travaillent également pour des perspectives de futur. En effet, plusieurs rapportent travailler pour économiser de l'argent pour plus tard ou pour leurs études à venir. Certains travaillent aussi pendant l'année scolaire pour être en mesure de conserver le même emploi l'été suivant. Les jeunes veulent également se donner de l'expérience de travail afin de faciliter leur insertion sur le marché

du travail et maximiser les chances d'avoir un emploi après les études (Conseil permanent de la jeunesse, 1992).

Recherches Empiriques sur le Travail-Étudiant

Au Québec, il existe très peu d'études empiriques qui rendent compte du travail-étudiant. Celles qui ont été effectuées au niveau collégial ont surtout porté sur l'abandon et l'échec scolaire, ce qui empêche de broser un tableau général du travail-étudiant au Québec (Lapointe, 1991). Pour en savoir plus long sur l'impact possible du travail-étudiant sur le rendement scolaire et le vécu des jeunes en général, il faut alors se tourner vers les études américaines. Selon Lapointe (1991), les contextes sociaux du Québec et des Etats-Unis présentent une relative similitude: le nombre d'élèves qui travaillent est sensiblement le même pour ces deux endroits. Il paraît donc possible de faire quelques rapprochements entre le travail-étudiant des adolescents américains et québécois.

De par l'ampleur que prend le phénomène du travail étudiant, de multiples travaux ont été effectués aux Etats-unis afin de vérifier l'effet du

travail sur les études. La plupart ont été menées auprès d'élèves de niveau secondaire. Toutefois, le foisonnement des études concernant la pratique travail/études laisse perplexe quant à l'impact réel du travail à temps partiel sur le vécu des adolescents.

Une importante étude faite sur le sujet est celle de Bachman (1986) et ses collègues. Depuis 1975, son étude portant le nom de «Monitoring the future» rejoint annuellement 15000 à 18000 étudiants «seniors» ou finissants.

L'hypothèse stipulant que le travail interfère avec les études est confirmée, mais faiblement seulement. Les auteurs démontrent par contre que l'intensité du travail est reliée au sentiment de stress, c'est-à-dire que plus un étudiant fait d'heures de travail, plus il se sentira stressé, et sa vie sociale en souffrira.

Aucune autre étude à notre connaissance n'a vérifié le lien stress/travail chez les étudiants. Pour mettre à jour l'impact du travail chez ces derniers, on doit se reporter à d'autres variables, dont majoritairement le succès académique.

Succès Académique

Selon un relevé récent des écrits scientifiques, les recherches divergent à plusieurs points de vue quant à la relation entre le travail-étudiant et le rendement académique. Certains auteurs ont démontré que le fait d'occuper un emploi pendant les études n'aurait pas d'effet nocif sur le rendement scolaire, alors que d'autres suggèrent le contraire. Cependant, les auteurs s'entendent presque tous pour dire que lorsque le nombre d'heures consacrées à un emploi est trop élevé, le travail a effectivement des impacts nocifs (Lapointe, 1991).

Les autres études faites sur le sujet se sont plutôt intéressées à l'influence du travail sur diverses variables liées au cheminement scolaire, notamment le succès académique des étudiants à plein temps. Le but était surtout de savoir s'il y a un seuil critique d'heures consacrées à un emploi (Vigneault, 1993). La plupart en arrivent à la conclusion que le travail n'a pas d'effet négatif (Gordon, 1985), ou une influence négligeable sur le rendement scolaire (Balunas, 1986), et ce peu importe le nombre d'heures de travail et le taux horaire de rémunération (Van de Water et Augenblick, 1987). Une étude

menée pour le Washington Higher Education Coordinating Board soulève même la possibilité que les étudiants qui travaillent de 15 à 20 heures/semaine tendent à mieux performer académiquement que ceux qui travaillent moins de 10 heures ou plus de 20 heures, et que ceux qui ne travaillent pas du tout (McCartan, 1988). Selon Balunas,(1986), le nombre d'heures de travail n'aurait également qu'un effet négligeable sur l'abandon scolaire des étudiants. La seule différence observée chez ceux qui travaillent serait une légère augmentation du temps nécessaire pour terminer leurs études (Van de Water et Augenblick, 1987).

Pour leur part, Mortimer et Finch (1988) croient qu'une faible réussite académique, avec le peu de valorisation qu'elle apporte à l'étudiant, pousserait ce dernier à aller chercher dans le travail une valorisation de soi immédiate par l'argent. Ce ne serait donc pas le travail qui provoquerait la chute des résultats scolaires, mais plutôt le faible rendement qui inciterait l'étudiant à percer sur le marché du travail, et cela plus tôt que ses confrères qui réussissent mieux, ce avec quoi Steinberg (1982) ne s'avoue pas du tout d'accord. Selon elle, cette hypothèse n'est que très faiblement confirmée, et ne s'applique que dans le cas des garçons.

Selon une autre très importante étude longitudinale dirigée par Peng et analysée par Lewin-Epstein (1981), les étudiants se dirigeant vers le secteur technique, donc les moins intellectuels, feraient davantage d'heures de travail par semaine que ceux s'orientant vers le Collège. Selon Lewin-Epstein (1981), les élèves des secteurs d'enseignement professionnel travaillent plus que ceux qui se dirigent vers les études supérieures. Cette dernière remarque également que les élèves de dernière année travaillent davantage que les plus jeunes, et que plus on s'élève dans les années de «high school», plus la différence est marquée entre les résultats académiques de ceux qui travaillent et de ceux qui ne travaillent pas.

Selon Gordon (1985), le fait qu'un jeune décide de travailler pendant ses études découle avant tout d'un désir de gagner de l'argent ainsi que d'un manque d'intérêt pour l'école. Ce manque d'intérêt augmente en fonction du taux horaire de rémunération et du nombre d'heures de travail. En effet, les jeunes ont davantage tendance à augmenter leur nombre d'heures de travail lorsque leur taux de rémunération est plus élevé. Ce même nombre élevé d'heures de travail abaisse substantiellement le taux de participation aux

activités de l'école auxquelles assistent davantage ceux qui font moins d'heures. Cet impact se fait davantage sentir chez ceux qui travaillent plus de 20 heures.

Schnackenberg (voir: McCartan, 1988) a trouvé peu de différences entre les étudiants qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas pour ce qui est de la fréquence à laquelle ils participent à des activités telles que: lecture pour le plaisir, bénévolat, assister à des "party", expositions d'art et activités culturelles.

Plus près d'ici, Ronald Gareau (1990) a réalisé une étude auprès de 472 étudiants du Cégep d'Ahuntsic, dont la plupart travaillent par nécessité financière pour subvenir de façon partielle ou totale à leurs besoins essentiels (transports, livres, repas etc.). Gareau en arrive à la conclusion que le travail étudiant n'entraîne qu'une légère diminution dans la performance académique. Toutefois, cet impact négatif se fait surtout sentir chez ceux qui travaillent plus de 20 heures par semaine, tout comme l'indique la documentation américaine. Cette baisse du rendement scolaire s'accompagne généralement d'une baisse du nombre d'heures consacrées à

l'étude chez ceux qui dépassent ce seuil de 20 heures/semaine consacrées à un emploi rémunéré. Champagne (1991) quant à elle situe autour de 15 heures/semaines le seuil en deça duquel les élèves peuvent occuper un emploi sans trop nuire à leurs études. Il est important de souligner que l'étudiant doit être bien organisé et avoir une bonne planification de son emploi du temps pour pouvoir concilier les exigences provenant de ces deux rôles que sont les études d'une part, et le travail rémunéré d'autre part.

En général, il semble y avoir un seuil qui se situerait aproximativement entre 15-20 heures de travail par semaine et au-delà duquel le fait d'occuper un emploi pourrait entraîner des répercussions négatives sur le succès scolaire des étudiants (Gareau, 1990; Conseil Permanent de la Jeunesse, 1992; Ministère de l'Education, 1993). Au-delà de 16 heures/semaine, les résultats scolaires diminueraient proportionnellement au nombre d'heures travaillées (Champagne, 1991). Au-delà de 21 heures de travail hebdomadaire, la moyenne des étudiants est assurément plus faible que celle des autres (Champagne, 1991). Ceux-ci démontrent un très faible taux de succès et la plus forte proportion d'échecs (Ministère de l'Education, 1993).

Nombre d'Heures Consacrées à l'Étude

Le nombre d'heures consacrées à l'étude semble très peu influencé par le nombre d'heures de travail rémunéré des élèves (Conseil Permanent de la Jeunesse, 1992; Conseil Supérieur de l'éducation, 1992; Gareau, 1990), quel que soit le nombre d'heures de travail par semaine. Environ 30% de tous les élèves de niveau secondaire consacrent de 1 à 5 heures à l'étude, 35% de 6 à 10 heures et 25% d'entre eux, 11 heures et plus par semaine (Ministère de l'Education, 1993). Selon D'Amico (1984), il y aurait une réduction du temps consacré à l'étude, mais cette réduction ne serait effective que dans le cas où le nombre d'heures de travail à temps partiel dépasse la barrière des 20 heures/semaine. Cette affirmation est corroborée par Lewin-Epstein (1981) et Barton (1989).

Comme le cite Lapointe (1991), les conclusions que l'on peut tirer de ces études sont limitées par le fait qu'il est impossible de savoir si les élèves qui ont choisi de travailler consacraient déjà moins de temps à l'étude que ceux qui ont choisi de ne pas travailler. Par contre, selon Gareau (1990), il ne

suffit pas de s'attarder au nombre d'heures d'études en tant que telles. Il faut également considérer l'aspect qualitatif, c'est-à-dire l'intensité, la concentration mentale et l'énergie déployées par l'étudiant pendant ces dites heures. Or, pour présenter de telles aptitudes propices au travail intellectuel, celui-ci doit être en pleine forme et pour cela, pouvoir bénéficier d'un certain nombre d'heures de repos et de loisirs.

Nombre d'Heures Consacrées aux Loisirs

Malgré le fait que le travail peut affecter légèrement le nombre d'heures d'études, il semble cependant empiéter davantage sur les heures de loisirs, c'est-à-dire le temps disponible une fois toutes les obligations accomplies. Ces heures de loisirs sont pourtant extrêmement importantes pour assurer la récupération de la fatigue produite par les études ainsi que le travail. L'individu qui travaille n'a pas tellement le temps de se reposer; ses soirées sont bien remplies et il ne peut pas bénéficier de longs congés. Encore une fois, la démarcation se fait surtout sentir chez ceux qui travaillent plus de vingt heures par semaine, dont environ les trois-quarts bénéficient de peu ou de très peu de repos.

Les résultats des recherches québécoises ne sont pas très concluants sur l'aspect des heures de loisir des étudiants-travailleurs. Le Ministère de l'éducation (1993) souligne que le temps alloué en moyenne à certaines activités de loisirs ne varie pas toujours de façon sensible selon le nombre d'heures de travail, bien qu'un certain nombre d'élèves affirment avoir moins de temps à y consacrer depuis qu'ils occupent un emploi.

Motivation et Importance Accordée aux Études

Pour la grande majorité des étudiants, il semble très important que les études ne soient pas affectées négativement par le fait de travailler (Ministère de l'Éducation, 1993). Selon Gareau (1990), le travail n'affecte pas la motivation et l'intérêt pour les études de ceux qui travaillent modérément, c'est-à-dire de une à quatorze heures par semaine. Au contraire, cela semble leur faire davantage prendre conscience de l'importance d'obtenir un diplôme pour accéder à un poste intéressant. Cependant, environ la moitié de ceux qui travaillent plus de vingt heures par semaine démontrent une faible motivation envers les études. Pour ces individus, la charge de travail serait trop lourde et réduirait gravement le nombre d'heures d'études, ce qui

conduirait à de nombreux échecs, et par le fait même à une perte de motivation. Vigneault (1993) quant à lui considère que le phénomène de l'emploi durant les études est associé à des attitudes et des comportements qui vont à l'encontre de l'engagement dans les études.

Types d'Emplois Occupés par les Étudiants-Travailleurs

Les emplois occupés par les étudiants se concentrent dans le secteur des ventes et services en général (restauration, commerce de détail). De façon générale, ce sont des emplois qui ne requièrent que très peu de compétences techniques, paient très peu et dont les perspectives d'avenir sont peu séduisantes. Ces emplois sont considérés comme «mauvais emplois» par les adultes et comportent du travail de soir, de nuit, de fin de semaine et à temps partiel. Ce sont souvent des emplois précaires (Lapointe, 1991). Les emplois occupés par les jeunes sont la plupart du temps peu valorisants et rarement en lien avec leurs études: le travail effectué est routinier, répétitif. Les étudiants ont peu d'opportunités de prendre des décisions, ne côtoient que des adultes ayant un rôle d'autorité et n'ont que très peu la chance de mettre en application les connaissances

acquises à l'école. Les tâches effectuées offrent assez souvent peu d'occasion de développement de l'autonomie et de la responsabilité. Les jeunes n'y ont aucunement à planifier leur travail, ont peu de marge de manoeuvre et y sont plus exécutants que créateurs (Conseil Supérieur de l'éducation, 1992). Les bienfaits généralement reliés au travail à temps partiel pendant les études pourraient alors s'en trouver amenuisés (Conseil permanent de la jeunesse, 1992).

Malgré ces caractéristiques négatives souvent liées aux emplois occupés par les étudiants, ceux-ci s'en montrent en général satisfaits (85%), en mentionnant cependant qu'ils ne feraient pas cela toute leur vie (Ministère de l'Education, 1993). Leur situation vécue au travail s'avère acceptable d'autant plus qu'ils la savent temporaire. Seulement un faible pourcentage (de 7% à 9,2%) affirme que leur travail ne leur permet pas de s'accomplir comme personne et une minorité (3,1%) estiment leurs conditions de travail franchement mauvaises.

Aspects Négatifs Reliés au Travail-Étudiant

La moitié des élèves qui travaillent affirment ressentir de la fatigue et avoir de temps à autres des comportements nuisibles aux études: dormir sur leur pupitre pendant les cours, ne pas faire leurs travaux scolaires, ne pas avoir envie d'aller à l'école, manque de concentration pendant les cours etc; la proportion des étudiants qui affirment présenter ces comportements augmente avec le nombre d'heures de travail par semaine (Ministère de l'Education, 1993). L'incapacité à compléter les devoirs dans les délais prévus, l'inscription à des cours plus faciles, l'absentéisme, le mauvais rendement académique, l'échec, le décrochage, sont également des conséquences négatives fréquemment associées au cumul travail-études (Conseil Supérieur de l'éducation, 1992).

Puisqu'environ 50% des étudiants ont un emploi durant l'année scolaire, on peut s'interroger sur les conséquences négatives que ce phénomène entraîne sur la motivation des jeunes à poursuivre leurs études, puisque le fait de travailler apparaît souvent à leurs yeux comme un moyen de valorisation personnelle, et apporte le sentiment d'être plus adulte,

autonome et libre de faire soi-même ses choix. Cela peut même conduire le jeune à se laisser tenter par le goût de la consommation, chose qui n'est possible qu'en ayant de l'argent, et par le fait même à délaissé ses études au profit d'un travail plus payant à court terme.

Plusieurs professeurs craignent que cela modifie à la baisse les aspirations professionnelles des étudiants et leur décision d'accéder à des études supérieures et voient des difficultés dans l'occupation du rôle de travailleur chez les étudiants (McNeil, 1984). Ils ne sentent plus chez les étudiants d'intérêt véritable, surtout en ce qui a trait aux cours hors concentration. Plusieurs enseignants craignent même que cette pratique nuise à la qualité de la formation offerte dans les écoles (Vigneault, 1993).

Toutefois, le travail-étudiant semble s'avérer négatif surtout chez ceux qui travaillent plus de 20 heures/semaine, et surtout pour ceux qui ont un rendement scolaire faible (Conseil permanent de la jeunesse, 1992).

Le cumul d'un emploi et des études peut devenir inquiétant, de par la pression qu'il engendre, surtout en ce qui concerne un certain type d'étudiants affublés de ce qu'on pourrait appeler le "syndrome de l'excellence", c'est-à-dire qu'ils veulent performer sur tous les plans (Conseil permanent de la jeunesse, 1992). Si les heures de travail sont nombreuses, il peut y avoir risques pour la santé mentale ainsi que physique des étudiants/travailleurs. Ceci d'autant plus lorsque l'environnement de travail est malsain, que les tâches sont ennuyeuses ou que la supervision s'avère autocratique, laissant peu de place à l'initiative (Conseil Supérieur de l'Education, 1992).

Concilier Travail et Études

Les jeunes ne sont pas convaincus des conséquences négatives que peut avoir leur travail sur leur rendement scolaire. En majorité, ils ne trouvent pas incompatible le fait de travailler en même temps qu'ils étudient. La plupart considèrent que leur capacité de suivre attentivement les cours, de remettre leurs travaux à temps, d'étudier ou de bien se préparer aux examens, est peu ou pas affectée par ce cumul de rôles (Champagne, 1991;

Comité d'étude de l'école polyvalente Armand-Corbeil, 1988; Dauphinais, 1991; Gareau, 1987; Roy, 1989).

Le travail-étudiant, à raison de 1 à 10 heures/semaine semble avoir des incidences positives sur les résultats scolaires (Ministère de l'Education, 1993). En effet, Gareau (1990) rapporte que le groupe qui réussit le mieux est celui composé d'étudiants qui travaillent de façon modérée, c'est-à-dire de 1 à 14 heures/semaine. Champagne (1991) rapporte également que les élèves qui consacrent de 1 à 10 heures à un travail rémunéré obtiennent des notes supérieures à tous les élèves, incluant ceux qui ne travaillent pas du tout. Les résultats du Ministère de l'éducation corroborent cette affirmation.

Le travail, selon les observations de Schnackenberg, aurait cependant des effets positifs et aiderait les jeunes individus à développer leur confiance en soi. Dans sa recherche, 46% des étudiants trouvent le travail agréable et y voient une opportunité de se faire des amis proches. Les étudiants, toutefois, rapportent que leur travail les oblige à effectuer une meilleure organisation de leur temps.

Même si cette expérience de travail ne requiert souvent aucune qualification et n'apporte à l'étudiant que très peu en ce qui a trait aux connaissances académiques, elle peut s'avérer très enrichissante sur d'autres plans. Elle permet de développer l'autonomie et le sens de l'organisation, et incite le jeune à mieux planifier et organiser ses heures. L'expérience de travail favorise également l'acquisition de connaissances pratiques et d'habiletés reliées au travail. Entre autres, elle favorise l'apprentissage d'habiletés au niveau des relations humaines (Gareau), de la coopération et de la sociabilité (Ministère de l'Education, 1993). Le travail à temps partiel est également une occasion de faire plusieurs apprentissages sur le plan des responsabilités (Ministère de l'Education, 1993). Ces qualités sont essentielles pour s'intégrer dans un milieu où on doit pouvoir travailler de façon efficace et être en mesure de prendre des responsabilités, tout en étant capable de s'entendre avec son patron et ses collègues. Le travail-étudiant semble donc s'avérer un bon agent de socialisation dans le domaine de l'insertion professionnelle par l'expérience de travail et la connaissance du monde du travail qu'il apporte à l'étudiant.

L'expérience de travail favorise également chez l'étudiant la prise de conscience de ce qu'on exige de lui quant à sa compétence professionnelle, et par le fait même de l'importance de poursuivre des études supérieures. Lorsque les jeunes sont confrontés à des emplois dont les perspectives d'avenir sont limitées, cela peut les inciter à poursuivre des études afin de pouvoir accéder à des emplois plus intéressants et valorisants dans le futur. Les étudiants-travailleurs prennent souvent leurs études plus au sérieux que les autres étudiants (Lanoix, 1978). Cela peut découler du fait qu'ils assument davantage les frais inhérents. Marsh (1991) souligne que les étudiants du secondaire travaillant dans le but de payer leurs études réussissent mieux que ceux qui occupent un emploi pour d'autres raisons. Les étudiants qui travaillent sont souvent aussi plus hautement motivés en général que ceux qui ne travaillent pas (McCartan, 1988). Le travail-étudiant aide à l'établissement de buts, et permet de tester dans la réalité les options de carrière (McCartan, 1988).

Cette expérience de travail pendant l'année scolaire n'est donc pas si négative qu'on pourrait le croire à prime abord et peut même constituer une expérience de vie pouvant favoriser la maturité et la confiance en soi des

étudiants. Ces gains en confiance en soi et "sense of purpose" ont des effets salutaires qui peuvent s'étendre au travail académique des étudiants. (McCartan, 1988). Le travail permet de plus une amélioration de la transition vers l'âge adulte et le marché du travail.

En conclusion, ni les avantages ni les inconvénients généralement associés au travail pendant l'année scolaire ne s'appliquent de façon automatique. Le travail/étudiant ne constitue pas de façon automatique une entrave à la réussite scolaire. Toutefois, l'exercice intensif d'un emploi peut empêcher l'étudiant d'accorder suffisamment de temps et d'intérêt à l'étude qui sont tous deux nécessaires à la réussite académique (Conseil Supérieur de l'Education, 1992). Le travail intensif peut de plus occasionner l'accumulation de la fatigue physique et psychique. Cependant, lorsque le travail à temps partiel s'effectue dans certaines limites (15-20 heures/semaine), ce dernier peut contribuer à maintenir la motivation pour les études et avoir un effet bénéfique sur le rendement scolaire. Au-delà du seuil de 15 heures de travail par semaine, il semble de plus en plus difficile de conjuguer travail rémunéré et réussite académique.

Il semble donc y avoir un seuil qui se situe autour de quinze à vingt heures par semaine et au-delà duquel le travail entraîne des conséquences négatives, entre autres sur la réussite scolaire, la motivation et les heures de loisirs des étudiants qui travaillent. Cela porte donc à penser que les étudiants cumulant plusieurs rôles, donc ceux qui travaillent pendant qu'ils étudient à plein temps, dépendamment de certains facteurs, seront plus susceptibles d'être stressés que ceux qui étudient seulement, conformément à la théorie de l'énergie limitée.

Toutefois, cela se produira de cette façon seulement si le nombre d'heures de travail rémunéré égalent 20 heures ou plus, à cause de la lourdeur de la charge que cela représente. En effet, les écrits scientifiques sur le stress indiquent que le stress survient lorsque les exigences de l'environnement dépassent l'aptitude du sujet à les satisfaire. Ce seuil de 20 heures est posé car selon la plupart des études faites sur le travail-étudiant, c'est dépassé ce nombre d'heures que commencent à se faire sentir les effets négatifs reliés à cette pratique.

Par ailleurs, on pourrait s'attendre à ce que le fait de cumuler deux rôles ait un effet positif pour les individus qui travaillent pendant un nombre d'heures raisonnable, tel que nous le laisse supposer la théorie de l'expansion de l'énergie. Dans les travaux de recherche sur le travail pendant les études, on rapporte également certains effets positifs liés à cette pratique pour une certaine catégorie d'étudiants qui travaillent entre 1 et 10 ou 14 heures. Ces effets bénéfiques pourraient même s'étendre et venir atténuer les effets stressants du cumul de rôles, et donc d'avoir un impact à la baisse sur le niveau de stress des étudiants-travailleurs. Le niveau de stress de ces étudiants pourrait même hypothétiquement s'avérer plus faible que celui des étudiants qui ne travaillent pas du tout pendant l'année scolaire puisqu'ils ne bénéficient pas des avantages possibles et de l'effet de tampon protecteur que pourrait leur procurer un second rôle. Comme il est mentionné dans la recension des écrits sur le double-rôle, un trop grand cumul peut s'avérer néfaste, mais un trop petit cumul peut l'être également.

Parallèlement, il serait utile d'aller regarder et comparer les attitudes des étudiants face aux études, en particulier l'importance qu'ils accordent à leurs études et aux résultats académiques obtenus. Ceci semble important

puisque le niveau de stress est directement relié au degré d'importance accordé à la réussite de quelque chose (Lemaire et Millette, 1987). Les étudiants les plus motivés à réussir leurs études seraient alors en théorie les plus stressés.

Suite à cette recension des écrits scientifiques sur le travail pendant les études, on remarque qu'en général les recherches s'attardent à des variables en relation avec le cheminement scolaire des étudiants. Cependant, on ne se préoccupe pas du niveau de stress que le fait de cumuler travail et études peut occasionner chez ces derniers. Ce qui semble également ressortir de cette recension des écrits, c'est que peu de liens ont été faits entre le niveau de stress d'un étudiant et le nombre d'heures qu'il consacre par semaine à des activités de loisirs, facteur qui semble pourtant important.

La présente recherche poursuit plusieurs objectifs. Dans un premier temps, on tentera de voir l'influence du nombre d'heures de travail rémunéré sur le niveau de stress des étudiants de niveau collégial. L'impact du nombre d'heures total consacré aux deux rôles de l'étudiant-travailleur sur le niveau

de stress sera également vérifié, de même que l'effet du nombre d'heures de loisirs et de sommeil. L'influence de l'importance accordée aux études et aux résultats académiques sur le niveau de stress sera également étudiée. De plus, la relation entre stress et rendement scolaire sera vérifiée.

Hypothèses

En référant principalement à la théorie de l'interaction (stress) et à la recension des écrits sur le double-rôle et le travail-étudiant, les hypothèses de recherche suivantes sont formulées. Les hypothèses incluent deux hypothèses principales, cinq hypothèses secondaires et une question exploratoire. Il est bon de remarquer que la première hypothèse concerne l'ensemble des sujets alors que les autres sont spécifiques aux étudiants-travailleurs.

Première hypothèse principale

La première hypothèse principale stipule que le niveau de stress des étudiants varie en fonction du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine. Plus précisément, les étudiants qui travaillent modérément (1 à 9 heures/semaine) sont les moins stressés comparativement à ceux qui ne travaillent pas du tout et à ceux qui travaillent 20 heures et plus, ces derniers présentant le niveau de stress le plus élevé de tous.

Deuxième hypothèse principale

Le niveau de stress des étudiants-travailleurs augmente de façon proportionnelle au nombre total d'heures consacrées aux obligations découlant des rôles d'étudiant et de travailleur

Première hypothèse secondaire

Le niveau de stress des étudiants-travailleurs est inversement proportionnel au nombre d'heures par semaine consacrées aux loisirs.

Deuxième hypothèse secondaire

Le niveau de stress des étudiants-travailleurs est inversement proportionnel au nombre d'heures de sommeil par jour.

Troisième hypothèse secondaire

Le niveau de stress des étudiants-travailleurs augmente de façon proportionnelle à l'importance qu'ils accordent à leurs études.

Quatrième hypothèse secondaire

Le niveau de stress des étudiants-travailleurs augmente de façon proportionnelle à l'importance qu'ils accordent aux résultats scolaires obtenus.

Cinquième hypothèse secondaire

Le niveau de stress des étudiants-travailleurs augmente proportionnellement avec le degré de difficulté à concilier les exigences des études avec celles du travail.

Question exploratoire

La question exploratoire consiste à voir s'il existe un lien entre le succès académique de l'étudiant-travailleur et son niveau de stress.

Méthode

La partie méthodologie présente une description des sujets de l'échantillon ayant participé à la recherche. Les instruments de mesure qui ont servi à la cueillette de données lors de l'expérimentation sont ensuite décrits. Ces instruments sont: un questionnaire de renseignements généraux et la Mesure de Stress Psychologique (Lemyre & Tessier, 1988). Pour terminer, le déroulement de l'expérimentation est expliqué, de même que certains problèmes rencontrés lors de cette phase.

Définition des Variables

Pour l'hypothèse principale et les hypothèses secondaires, la variable dépendante à l'étude sera le niveau de stress des étudiants de niveau collégial, défini par le résultat (score global) obtenu au test de mesure psychologique du stress (MSP). Les variables indépendantes seront le nombre d'heures de travail rémunéré, le nombre d'heures de loisirs et le nombre total d'heures par semaine, ainsi que le nombre d'heures de sommeil par jour, tel que mentionné par l'étudiant dans le questionnaire de renseignement généraux. Le nombre total d'heures consacrées au double-rôle équivaut à la somme du nombre d'heures de cours, du nombre d'heures

d'étude et du nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré. Les variables «importance accordée aux études» et «importance accordée aux résultats scolaires» sont mesurées par le questionnaire de renseignement généraux à l'aide de deux questions où l'étudiant doit coter de 1 à 5 selon qu'il accorde de «pas du tout» à «énormément» d'importance à ses études ainsi qu'aux résultats académiques qu'il obtient. La variable «degré de difficulté à concilier travail/études» est également mesurée à l'aide de ce questionnaire par la cote de 1 à 5 selon que l'étudiant trouve «pas du tout» à «énormément» difficile de concilier travail et études.

Enfin, une question exploratoire consiste à observer s'il existe un lien entre le niveau de stress et le succès académique d'un étudiant. Les variables y sont définies par le résultat au MSP et la moyenne générale approximative de l'étudiant telle que recueillie par le questionnaire de renseignements généraux.

De nombreuses variables contrôles (âge, sexe, programme d'étude, stage, enfant à charge etc.) et intermédiaires (satisfaction vécue au travail,

travail par nécessité économique ou non etc.) définies par un questionnaire de renseignements généraux, sont également prises en compte.

Sujets

Pour pouvoir réaliser cette recherche, la participation volontaire de 251 sujets a été nécessaire. L'échantillon utilisé est constitué de 94 hommes et de 157 femmes, inscrits à temps plein au Collège d'enseignement général et professionnel de Trois-Rivières, dans un programme de secteur général; ils ont été choisis à l'intérieur de 13 groupes d'étudiants appartenant à deux grandes catégories de programmes, soit les sciences humaines, et les sciences pures et de la santé. La majorité de l'échantillon est composé de femmes (62,15%, n=157) contre 37.2% d'hommes (n=94). Les sujets sont âgés de 16 à 25 ans, avec une moyenne de 18 ans et un écart-type de 1,6 an. Un étudiant a été éliminé de l'échantillon à cause d'une grande différence d'âge (35 ans). Par ailleurs, pour être retenus dans la recherche, les étudiants qui travaillent doivent occuper un emploi depuis au moins un mois. Cette mesure vise à éviter le stress causé par un nouvel emploi. De même, les rares étudiants (n=1) ayant des enfants à leur charge sont éliminés de

l'échantillon, afin d'éviter l'ajout d'un stress occasionné par un rôle supplémentaire à ceux d'étudiant et de travailleur rémunéré, soit celui de parent. Pour la même raison, les étudiants retenus dans l'échantillon ne doivent pas, lors de la période d'expérimentation, effectuer un stage parallèlement à leurs études et leur emploi.

Instruments de Mesure

Questionnaire de renseignements généraux

Le premier instrument administré est un questionnaire de renseignements généraux. Ce questionnaire est présenté en annexe. Il recueille des informations telles que l'âge et le sexe de l'étudiant, son lieu de résidence durant l'année scolaire, son programme d'études, l'année d'étude en cours, sa moyenne générale, s'il s'agit d'un retour aux études ou d'un cheminement continu et si l'étudiant effectue présentement un stage. Il interroge également l'étudiant sur l'importance accordée aux études, la satisfaction face aux résultats obtenus, le nombre d'heures consacrées à l'étude, aux loisirs ainsi qu'au sommeil et la satisfaction face au nombre

d'heures disponibles pour chacune de ces activités. Le questionnaire nous informe aussi sur le nombre d'heures de travail, le type d'emploi, le fait qu'il soit connexe ou pas à sa formation, la satisfaction vécue dans ce rôle, si l'étudiant travaille par nécessité économique ou non, s'il trouve difficile de concilier les exigences des études et du travail, et s'il a un ou des enfants à charge.

C'est ce questionnaire de renseignements généraux qui sert à opérationnaliser les variables indépendantes qui sont le nombre d'heures de travail, le nombre d'heures de loisirs et le nombre d'heures d'étude par semaine. Il permet également d'objectiver les variables contrôles et intermédiaires mentionnées plus haut. Le questionnaire de renseignements généraux a été élaboré par l'auteure et a fait l'objet d'un pré-test auprès de cinq étudiants, afin de vérifier la validité de contenu (ex. lisibilité) des questions. En général, les questions étaient bien comprises, mais dans certains cas pas tout à fait assez précises. Les questions du présent questionnaire ont donc été modifiées en conséquence.

Certains problèmes mineurs ont été rencontrés lors de la pré-expérimentation du questionnaire de renseignements généraux. Par exemple, à la question no 7, portant sur le nombre de sessions passées au cégep jusqu'à maintenant, une étudiante se demandait si elle devait inclure la présente session. Cette précision est maintenant indiquée sur le questionnaire.

La pré-expérimentation du questionnaire a également soulevé un problème à la question no 9 où l'on demande à l'étudiant sa moyenne générale au dernier bulletin. Or, il appert que sur ce dernier ne figure que la moyenne générale du groupe et non celle de l'étudiant en particulier. Toutefois, les étudiants affirment qu'ils ont quand même une bonne idée de leurs notes et ont donc malgré tout répondu à la question. L'expérimentatrice a donc jugé bon de conserver cette question sur le nouveau questionnaire, mais elle est dorénavant formulée de façon telle que l'on demande la moyenne générale "approximative" au dernier bulletin.

De plus, suite à cette pré-expérimentation, des items jugés pertinents à la recherche ont été ajoutés. Ce sont les questions 4 et 27. La question 4

porte sur le lieu de résidence de l'étudiant durant l'année scolaire. La question 27 porte quant à elle sur la plus ou moins grande difficulté à concilier les exigences des études avec celles du travail.

Mesure du stress psychologique

La mesure du stress psychologique (M.S.P.) de Lemyre et Tessier (1988) a également été administré. C'est un test qui a été validé au Québec.

Il sert à mesurer le niveau de stress vécu par la personne pour la période qui couvre les 4-5 derniers jours. Par ailleurs, ce test s'appuie sur la définition du stress retenue dans le cadre de ce mémoire. Cette définition se rapporte à la théorie de l'interaction, selon laquelle le stress découle de l'interaction qui s'opère entre un individu et son environnement.

De plus, le MSP permet d'échapper à la circularité stress-stresseurs. En effet, il est méthodologiquement indépendant des sources de stress, en ce sens qu'il n'évalue pas les stressseurs présents, qui sont les sources objectives de stress. Il mesure plutôt l'état subjectif de se sentir stressé à l'aide de 49 descripteurs définis selon quatre sous-catégories, soit: affectifs

(«je me sens seul, isolé»), cognitifs («je ressasse les mêmes idées»), somatiques («J'ai le coeur qui débat»), et comportementaux («je mange vite»). Ces descripteurs ne dérivent pas de symptômes pathologiques, donc ne mesurent pas un état pathologique. Tout ceci à la différence des autres mesures habituellement employées, dont le pouvoir empirique est relativement faible, qui mesurent surtout l'anxiété, et demeurent confrontées à la confusion effets-sources (Lemyre et Tessier, 1988).

Le MSP comporte 49 items auxquels l'individu répond sur une échelle de Likert de 1 à 8 (de «pas du tout» à «énormément»), en se référant aux 4-5 derniers jours, selon qu'il est plus ou moins d'accord avec l'énoncé. La façon de compiler les résultats au test est simple; la somme des scores pour les 49 éléments donne un indice global équivalent à l'état de stress vécu par le répondant. Il existe deux versions (A et B) de 25 items chacun, utilisées pour le test-retest.

Les scores globaux sont calculés en faisant la somme des réponses (de 1 à 8) pour chacune des 49 des questions du test. Toutefois, pour rendre les données unidirectionnelles, les réponses 22, 24, 43 et 49 doivent être

inversées, c'est-à-dire que l'on soustrait de 9 la cote donnée, ce qui nous donne la nouvelle cote. Des données manquantes à certaines questions ont exigé l'application d'une estimation de ces cotes afin de pouvoir obtenir un score global estimé. A la valeur manquante est substituée la valeur moyenne obtenue sur l'ensemble des énoncés complétés par le sujet, tel que recommandé par Lemyre, Tessier et Fillion (1990). Ceci se fait de la façon suivante: on divise la somme des items répondus par le nombre d'items répondus, résultat que l'on multiplie alors par 49 afin d'obtenir le score brut final. Les scores pour les sous-échelles de stress ont été obtenus en faisant séparément la somme des réponses données aux 12 items affectifs, aux 10 items cognitifs, aux 15 items comportementaux et aux 12 items somatiques.

Les normes du MSP sont établies pour une population adulte, (bien que le test puisse également être utilisé auprès des adolescents) et comprennent les scores bruts, le score t et le rang centile. Les qualités psychométriques de l'instrument ont été démontrées par Lemyre et Tessier (1988). Ce test démontre une bonne consistance interne, avec un coefficient alpha (Cronbach) de 0,97. Les corrélations au test-retest sont de 0,64, pour un intervalle de deux semaines. Le test de différences de moyennes entre

les deux temps de passation s'avère non-significatif selon les auteurs, ce qui atteste de la fidélité de cet instrument.

Le MSP démontre une très grande variance dans les populations normales, ce qui dénote sa sensibilité, même à de faibles changements d'états. Par exemple, les résultats obtenus chez des étudiants diffèrent dépendamment de la période de l'année scolaire où le test a été administré (Lemyre, Tessier & Fillion, 1990). En effet, les résultats sont plus élevés avant une période d'examens qu'au début de l'année scolaire. Ce test semble donc adéquat pour mesurer le niveau de stress vécu par les étudiants ayant ou non un emploi rémunéré pendant l'année scolaire.

Déroulement

L'expérimentation a eu lieu dans la semaine du 8 au 12 mai de la session d'hiver 1995: cette session se terminait le 26 mai. Cette mesure a été prise afin de pouvoir mieux observer le stress présent à la fin d'une session.

L'expérimentatrice a rencontré les étudiants de chacun des 13 groupes au début d'une période de cours, dans leur local de cours habituel. Les sujets choisis ont eu à remplir deux questionnaires, soit la mesure du stress psychologique et le questionnaire de renseignements généraux présenté précédemment. Tout de suite après avoir distribué ces deux questionnaires, la consigne suivante était donnée aux étudiants:

Bonjour. Je suis étudiante à la maîtrise en psychologie et j'aurais besoin de votre participation pour remplir deux questionnaires, pour ma recherche qui porte sur les conditions de vie des étudiants du Cégep. Les questionnaires ne devraient pas être très longs à compléter: quinze à vingt minutes tout au plus. Ils ne devraient pas non plus être très compliqués à remplir; vous n'avez qu'à suivre les directives indiquées. Toutefois, si certaines questions vous embêtent ou ne vous paraissent pas claires, n'hésitez pas à venir me demander des explications. Il est très important que vous répondiez à toutes les questions. C'est bien, vous pouvez commencer maintenant.

Lors de l'administration, certains imprévus sont survenus et ont obligé l'expérimentatrice à faire quelques ajustements par rapport au déroulement prévu initialement. Ces problèmes rencontrés en cours d'expérimentation sont présentés en détail dans l'appendice C.

Résultats

Le troisième chapitre traite des résultats obtenus suite à la compilation des données recueillies à l'aide des questionnaires. Dans un premier temps, des analyses descriptives sont présentées afin de dresser un portrait général des étudiants composant l'échantillon. Ensuite suivent les résultats des analyses statistiques en fonction des hypothèses postulées et de la question exploratoire. Enfin, une dernière partie rend compte de certains résultats intéressants mais ne faisant pas partie des hypothèses ou de la question exploratoire.

Résultats des Analyses Descriptives

Dans la première partie du chapitre 3, les résultats des analyses descriptives présentent les caractéristiques des étudiants ayant participé à la recherche. Ces caractéristiques sont d'ordre général (lieu d'habitation, sexe etc.) ou se rapportent soit à leur cheminement scolaire (programme d'étude, moyenne générale etc), soit à leur expérience de travail (type d'emploi, satisfaction au travail).

TABLEAU 1
Répartition des Étudiants en Fonction
de leur Sexe et de leur Lieu d'Habitation

Sexe	Lieu d'habitation				Total n (%)	
	Parents		Ailleurs			
	n	(%)	n	(%)		
Femmes	101	(40)	56	(22)	157	(62)
Hommes	67	(27)	26	(10)	93	(38)
Total	168	(67)	82	(33)	250	(100)

Les sujets de l'échantillon en sont pour la plupart à leur première (n=119, 47%) ou deuxième année (n=120, 47.4%) dans un programme d'enseignement général.

Tel que le présente le tableau 1, les étudiants habitent en majorité chez leurs parents (n=168, 66,9%). Certains autres habitent en appartement: avec des co-locataires (n=60, 23,9%), seul (n=7, 2,8%), ou avec un conjoint (n=6, 2.4%), alors que d'autres habitent en chambre (n=7, 2,8%) ou ailleurs (n=2, ,8%).

TABLEAU 2

Répartition en Pourcentage des Étudiants
en Fonction de leur Sexe et de leur Programme d'Études

Sexe		Programme d'études					Total
		1	2	3	4	5	
Femmes	n	22	29	74	24	8	157
	%	9%	11%	30%	10%	3%	63%
Hommes	n	29	24	15	22	4	94
	%	11%	10%	6%	9%	1%	37%
Total	n	51	53	89	46	12	251
	%	20%	21%	36%	19%	4%	100%

1= sc. pures 2= sc. santé et nature 3=sc. humaines

4= sc. administratives 5= autres

Les étudiants sélectionnés pour la recherche appartiennent dans une proportion de 20.3 % (n=51) au secteur des sciences pures et de 21.1% (n=53) aux sciences santé et de la nature. Pour ce qui est des sciences humaines (profil psychologie) avec ou sans maths, 35.5% (n=89) font partie de ce programme contre 18.3% (n=46) étudiant en sciences administratives. Les autres (n=12, 4.8%) font partie des sciences humaines profils histoire, politique, ou éducation.

La presque totalité des sujets (n=238, 95.2%) suivent un cheminement scolaire continu; seulement 4.8% (n=11) effectuent un retour aux études.

Les sujets de cette recherche assistent en moyenne à 23 heures de cours par semaine (E.T. 4.11) et présentent une moyenne générale approximative de 79% avec un écart-type de 7.94. Ils se montrent en général «moyennement» satisfaits (n=125, 49.8%) ou beaucoup (n=72, 28.7%) de leurs résultats académiques actuels. Seulement un petit nombre se disent pas du tout (n=11, 4.4%) ou au contraire énormément (n=9, 3.6%) satisfaits de ces résultats. Quant à ceux qui affirment être peu satisfaits de leurs résultats, leur nombre est un peu plus élevé (n=34, 13.5%).

Les sujets consacrent en moyenne 11 heures par semaine à l'étude avec un écart-type de 7.69 et considèrent majoritairement que ce nombre d'heures est «moyennement» (n=123, 49%) ou «beaucoup» suffisant (n=82, 32.7%). Seulement 3.6% (n=9) considèrent ce nombre d'heures comme étant «pas du tout» suffisant. Dans l'ensemble, les sujets semblent accorder une «grande» importance (n=112, 44.6%) et même une «très grande» importance (n=91, 36.3%) à leurs études. Une très faible minorité affirme

n'accorder «aucune» importance ($n=1$, 0.4%) ou une «faible» importance ($n=5$, 2.0%) aux études. L'importance accordée aux résultats obtenus s'inscrit dans le même sens que l'importance accordée aux études: 128 sujets (51%) considèrent les résultats comme étant «beaucoup» ou «énormément» ($n=66$, 26.3%) importants. Encore une fois seulement 0.4% ($n=1$) et 2% ($n=5$) considèrent respectivement les résultats comme étant «pas du tout» ou «peu» importants.

Les sujets disent consacrer en moyenne 10.82 heures par semaine aux loisirs avec un écart-type de 7.69 heure. En majorité, ce nombre d'heures semble «moyennement» ($n=107$, 42.6%) ou «beaucoup» ($n=68$, 27.1%) suffisant. Cependant 8.4% ($n=21$) et 13.9% ($n=35$) des sujets considèrent respectivement ce nombre d'heures comme étant «pas du tout» ou «peu» suffisant. Le nombre moyen d'heures de sommeil par jour s'établit autour de 8 heures avec un écart-type de 1.03 heure. Toutefois, 0,8% ($n=2$) et 10% ($n=25$) des étudiants affirment ne dormir que 5 ou 6 heures par nuit. Une grande proportion des étudiants considèrent leur nombre d'heures de sommeil comme étant «moyennement» (40.6%, $n=102$) ou «beaucoup»

TABLEAU 3

Répartition des Etudiants en fonction de leur
Sexe et de leur Nombre d'Heures de Travail Hebdomadaires

Sexe		Heures de travail				Total
		A	B	C	D	
Femmes	n	88	17	39	12	156
	%	35%	6%	16%	5%	62%
Hommes	n	53	12	20	9	94
	%	21%	5%	8%	4%	38%
Total	n	141	29	59	21	250
	%	56%	11%	24%	9%	100%

A= 0 hrs B=1 à 9 hrs C=10 à 19 hrs D=20 hrs et plus

suffisants (26.3%, n=66), mais 18.7% (n=47) évaluent cette durée comme étant «peu suffisante».

La présence d'un travail rémunéré s'observe chez 109 étudiants, ce qui représente 43.6% des étudiants de l'échantillon. Ceux-ci travaillent entre 3 et 40 heures/semaine, pour une moyenne de 13.6 heures/semaine et un écart-type de 6.88 heures. Le tableau 3 indique la répartition des étudiants en fonction du nombre d'heures de travail et de leur sexe. Les groupes

TABLEAU 4

Répartition des Etudiants en Fonction du Type d'Emploi

Type de travail	n	%
Tenue de caisse	18	17%
Service aux tables	14	13%
Vente au commerce	13	12%
Préparation d'aliments	11	10%

semblent répartis de façon homogène, aucune différence significative n'est observée $\chi^2(3, N=250)=0.77, n.s.$

La majorité des jeunes disent travailler «moyennement» (n=39, 35.5%), «beaucoup» (n=39, 35.5%) ou «énormément» (n=19, 17.3%) par nécessité économique. Les types d'emplois varient mais se concentrent surtout dans les postes de tenue de caisse (n=18, 17%), de service aux tables dans un restaurant (n=14, 13%), de vente dans un commerce (n=13, 12%), et de préparation d'aliments (n=11, 10%). La majorité des emplois sont sans lien avec les études (n=104, 94,5%). Toutefois, la satisfaction vécue au travail semble, de façon générale, «moyenne» (n=39,

35.5%) ou «grande» (n=39, 35.5%). Très peu d'étudiants (n=4, 3.6%) déclarent leur satisfaction au travail comme étant «nulle». Enfin, 15.5% (n=17) affirment trouver «pas du tout difficile» le fait de concilier les exigences des études avec celles du travail, alors que 21.8% (n=24) des travailleurs apprécient cette exigence comme étant «peu difficile», 34.5% (n=38) «moyennement difficile», 23.6% (n=26) «beaucoup difficile» et 4.5% (n=5) «énormément difficile».

La moyenne des scores globaux obtenus à la Mesure du Stress Psychologique (MSP) est de 175,57 points, avec un écart-type de 59,46 points. Une analyse de variance a été effectuée afin de comparer les résultats obtenus selon le sexe des répondants. Cette analyse démontre qu'il existe une différence significative ($t(230.9)=3.97$ $p<.001$) entre le niveau de stress des garçons et celui des filles. Les garçons présentent un score global de 157.89 avec un écart-type de 49.29 points alors que les filles s'avèrent plus stressées que leurs compères masculins, avec un score global de 186.16 avec un écart-type de 62.59 points. Cette différence fait en sorte qu'il sera important de tenir compte du facteur sexe dans les résultats.

Résultats Reliés aux Hypothèses

Dans cette deuxième partie sont présentés les résultats obtenus suite à l'application des analyses statistiques telles que les analyses de variance et les corrélations de Pearson. Ceci dans le but de vérifier les hypothèses de recherche posées suite à la recension des écrits sur le stress, le double-rôle et le travail-étudiant.

La première hypothèse principale stipule que le niveau de stress des étudiants varie en fonction du nombre d'heures de travail rémunéré par semaine. Afin de vérifier cette hypothèse, les sujets ont été divisés en quatre catégories selon le nombre d'heures travaillées (0 heures=A, 1 à 9 heures=B, 10 à 19 heures=C, et 20 heures et plus=D). Une analyse de variance (Anova) a été appliquée, tenant aussi compte du sexe des sujets.

Le tableau 5 présente les résultats moyens au MSP en fonction du sexe et du nombre d'heures de travail hebdomadaire. Les résultats obtenus n'indiquent aucune différence significative entre les résultats de stress des

TABLEAU 5

Résultat Moyen au MSP en Fonction du Sexe
et du Nombre d'Heures de Travail Hebdomadaires

Sexe	Heures de travail			
	A	B	C	D
Femmes (MSP)	180.78	177.29	206.54	180.33
(n)	88	17	39	12
Hommes (MSP)	160.75	143.75	150.25	176.89
(n)	53	12	20	9
Total (MSP)	173.26	163.41	187.46	178.86
(n)	141	29	59	21

A= 0 hrs B=1 à 9 hrs C=10 à 19 hrs D=20 hrs et plus

TABLEAU 6

Analyse de Variance du Résultat Global au MSP
selon les Quatre Groupes de Travail et le Sexe

Source de variation	dl	Carré moyen	F	p
Sexe	1	47144.54	14.28	.000
Travail	3	3892.88	1.18	n.s.
Travail X sexe	3	5329.68	1.61	n.s.
Résiduel	242	3301.76		
Total	249			

étudiants en fonction de leur catégorie d'heures travaillées ($F(3, 242)=1.18$, n.s.) (voir tableau 6).

Au delà de la mesure globale du stress, les résultats aux sous-catégories de stress (affectif, cognitif, comportemental, somatique) ont été mis en relation avec les groupes d'heures de travail et le sexe, afin de vérifier l'impact de ces dernières variables sur ces mesures plus spécifiques. Comparativement à la mesure globale du stress, les résultats demeurent tous les mêmes en ce qui a trait à l'influence du travail sur le stress et l'influence du sexe sur le stress. Par contre, l'interaction entre le travail et le sexe fait ressortir une différence significative au niveau du stress affectif ($F(3)=3.09$, $p<.05$), mais aucune différence significative pour les autres sous-échelles de stress. Le stress affectif se répercute différemment, et ce de façon significative, selon les groupes d'heures de travail mais en fonction du sexe des répondants (tableau 7). A cet effet, le tableau 8 permet d'observer que les hommes à l'étude voient leur niveau de stress affectif augmenter avec la surcharge d'heures de travail (plus de 20 heures), alors que chez les femmes, le fait de travailler entre dix et dix-neuf heures par semaine est associé au plus haut niveau de stress, un travail excédant vingt heures par

TABLEAU 7

Analyse de Variance du Résultat Affectif au MSP
selon les Quatre Groupes de Travail et le Sexe

Source de variation	dl	Carré moyen	F	p
Travail	3	257.24	0.89	n.s.
Sexe	1	5373.44	18.50	.001
Travail X sexe	3	896.11	3.09	.03
Résiduel	237	290.41		
Total	244			

TABLEAU 8

Moyennes et Ecart-Types du Stress Affectif en Fonction
du Sexe et du Nombre d'heures de travail hebdomadaires

Sexe	Heures de travail							
	A		B		C		D	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Femmes	51.8	1.9	51.2	3.8	61.0	2.4	50.2	5.9
Hommes	46.1	2.4	40.7	3.5	38.8	3.2	46.6	5.9
A= 0 hrs B=1 à 9 hrs C=10 à 19 hrs D=20 hrs et plus								

semaine amène chez ces dernières un niveau de stress moins élevé. La première hypothèse n'est donc que partiellement confirmée

La deuxième hypothèse principale de recherche énonce que le niveau de stress des étudiants-travailleurs augmente en fonction du nombre total

d'heures consacrées aux obligations découlant des rôles d'étudiant et de travailleur. La charge totale des heures d'obligations inclut les heures de cours, d'études et de travail rémunéré. De par la fusion de ces divers types d'obligations, il a été décidé de ne pas diviser les étudiants en catégories selon cette variable, comme il a été fait pour le nombre d'heures de travail rémunéré, en raison des multiples combinaisons possibles entre les totaux de chacune des variables originelles. Les résultats obtenus suite à l'application d'une corrélation de Pearson indiquent chez la population spécifique des étudiants-travailleurs ($n=111$) une relation significative du stress avec la charge totale d'heures $r(107)=.21, p .03$). Par contre, le stress ne varie pas en fonction de l'élément «nombre total d'heures» chez les étudiants de façon générale, incluant les non-travailleurs ($r(246)=.09, n.s.$). La charge totale d'heures semble davantage reliée au niveau de stress chez les hommes que chez les femmes. En effet, une corrélation de Pearson démontre une relation positive significative entre le total d'heures et le stress ($r(92)=.20, p.05$); celui-ci augmente ainsi en fonction du nombre total d'heures consacrées aux rôles d'étudiant et de travailleur. Le nombre total d'heures n'a cependant aucun effet sur le stress des femmes. La deuxième hypothèse se voit donc partiellement confirmée pour les sujets de sexe masculins.

La première hypothèse secondaire postule que le niveau de stress des étudiants-travailleurs est inversement proportionnel au nombre d'heures consacrés par semaine aux loisirs. Suite à l'application d'une corrélation de Pearson, on observe une relation négative très significative ($r(107)=-.28$, $p .003$) entre le niveau de stress et le nombre d'heures de loisirs chez les étudiants travailleurs. Ce résultat signifie que plus les sujets pratiquent de loisirs, plus leur niveau de stress est bas. Cette hypothèse s'avère donc confirmée. Il peut être utile de noter que l'ajout des étudiants ne travaillant pas, minimise le lien entre les loisirs et la baisse du stress au point que le résultat n'est plus significatif ($r(248)=-.12$, $p .06$).

Selon la deuxième hypothèse secondaire, le niveau de stress des étudiants-travailleurs est inversement proportionnel au nombre d'heures de sommeil par jour. Une corrélation de Pearson effectuée à cet effet démontre une corrélation négative significative entre le niveau de stress et le nombre d'heures de sommeil, c'est-à-dire que plus le nombre d'heures de sommeil est élevé, plus le niveau de stress est bas ($r(107)=-.24$, $p .014$). Cette hypothèse s'avère donc elle aussi confirmée.

La troisième hypothèse secondaire suggère que le niveau de stress des étudiants qui travaillent augmente de façon proportionnelle à l'importance qu'ils accordent à leurs études. Une analyse de variance indique une différence presque significative ($F(2, 106)=2.97, p .056$) du niveau de stress des étudiants selon ce facteur. Toutefois, en mesurant la variable «importance accordée aux études» sur l'ensemble des étudiants, les résultats indiquent une différence significative ($F(2, 246)=4.04, p.018$) entre le groupe d'étudiants qui accordent une «grande» importance ($M=164.5, E.T.=54.56$) et ceux qui accordent une «très grande» importance ($M=187.97, E.T.=63.15$) à leurs études, ces derniers s'avérant les plus stressés de tous. Les résultats ne confirment donc pas l'hypothèse dans le cas spécifique des étudiants-travailleurs.

La quatrième hypothèse secondaire stipule que le niveau de stress des étudiants-travailleurs augmente de façon proportionnelle à l'importance qu'ils accordent aux résultats scolaires obtenus. Une analyse de variance indique des différences significatives pour les étudiants-travailleurs ($F(2,106)=4.04, p .02$). L'hypothèse se voit donc confirmée. Il existe aussi une différence

significative au niveau de l'échantillon total ($F(2, 248)=6.85, p .001$). Une des différences significatives pour l'échantillon total se situe entre le groupe d'étudiants accordant «pas du tout», «peu» ou «moyennement» d'importance ($M=152.16, E.T.=59.12$) aux résultats et le groupe d'étudiants accordant «beaucoup» d'importance ($M=178.52, E.T.=55.31$) , ces derniers étant plus stressés que ceux de l'autre groupe. Une autre différence significative se situe entre le groupe d'étudiant accordant «pas du tout», «peu» ou «moyennement» d'importance ($M=152.16, E.T.=59.12$) et le groupe accordant «énormément» d'importance ($M=190.09, E.T.=62.44$) aux résultats obtenus, ceux-ci s'avérant les plus stressés de tous. Toutefois, l'importance accordée aux résultats scolaires obtenus semble avoir davantage d'effet sur le niveau de stress des sujets de sexe féminin. Une différence significative ($F(2, 154)=3.12, p .046$) apparaît entre le groupe accordant «pas du tout», «peu» ou «moyennement» d'importance ($M=160.81, E.T.=74.26$) aux résultats et celui accordant «énormément» d'importance ($M=197.61, E.T.=63.21$) aux résultats. Le premier groupe cité s'avère le moins stressé de tous les groupes et le dernier, le plus stressé. Il est à noter que ce facteur, soit l'importance accordée aux résultats scolaires, n'a pas de répercussions sur le niveau de stress des sujets de sexe masculin.

Selon la dernière hypothèse secondaire, le niveau de stress des étudiants ayant un emploi pendant l'année scolaire augmente de façon proportionnelle avec le degré de difficulté à concilier les exigences des études avec celles du travail. Selon les résultats, ce facteur semble fortement en rapport avec le niveau de stress. Les résultats d'une analyse de variance ($F(2, 107)=16.82, p.000$) indiquent une différence significative entre les étudiants qui considèrent «pas du tout» ou «peu» difficile ($M=144.32, E.T.=44.62$) de concilier leurs deux rôles et ceux qui trouvent cela «beaucoup» ou «énormément» difficile ($M=216.52, E.T.=58.38$); ces derniers se montrent davantage stressés que les premiers. Une différence significative apparaît également entre le groupe des étudiants qui considèrent «pas du tout» ou «peu» difficile ($M=144.32, E.T.=44.62$) de concilier travail/études et ceux qui trouvent ce fait comme étant «moyennement» difficile ($M=184.5, E.T.=56.31$). L'analyse de variance démontre de plus une autre différence significative entre le groupe de sujets qui évaluent comme étant «moyennement» difficile ($M=184.5, E.T.=56.31$) de concilier travail et études et le groupe de ceux qui considèrent ce fait comme étant «beaucoup»

ou «énormément» difficile ($M=216.52$, $E.T.=58.38$). Les résultats confirment donc cette dernière hypothèse.

La question exploratoire de la recherche consiste à vérifier s'il existe un lien entre les résultats scolaires obtenus et le niveau de stress des étudiants. Les résultats obtenus suite à l'application d'une corrélation de Pearson ne démontrent pas de lien significatif chez les étudiants qui travaillent ($r(108)=-.0266$, n.s.), pas plus que chez les étudiants en général ($r(249)=.0007$, n.s.). Cependant, la moyenne générale des étudiants varie en fonction d'autres variables. Celles-ci seront présentées plus loin, dans la section des résultats complémentaires.

Résultats Complémentaires

Il est important de noter que les variables «loisirs» et «sommeil» en plus d'avoir été calculées selon le nombre d'heures qui leur était consacrées, ont aussi été comptabilisées sous la forme de la satisfaction subjective des sujet à leur égard. Les résultats pour l'analyse de variance ($F(2, 244)=5.96$, $p=.003$) démontrent une différence significative entre les étudiants considérant

leur nombre d'heures de loisirs comme étant «pas du tout» ou «peu» suffisantes ($M=198.41$, $E.T.=61.39$) et ceux considérant celles-ci comme étant «beaucoup» ou «énormément» suffisantes ($M=164.04$, $E.T.=63.72$), ceux-ci s'avérant moins stressés que les premiers. Une autre différence significative apparaît entre le groupe d'étudiants considérant leur nombre d'heures de loisirs «pas du tout» ou «peu» suffisantes ($M=198.41$, $E.T.=61.39$) , et ceux considérant celles-ci comme «moyennement» suffisantes ($M=173.32$, $E.T.=52.55$). De tous les groupes, ce sont les étudiants qui considèrent bénéficier d'heures de loisirs de façon «pas du tout» ou «peu» suffisantes qui sont les plus stressés, et inversement ceux qui considèrent bénéficier d'heures de loisirs de façon «beaucoup» ou «énormément» suffisantes s'avèrent les moins stressés. C'est du côté des sujets féminins que l'impression subjective d'avoir suffisamment ou pas assez d'heures pour les loisirs semble avoir un effet maximal sur le niveau de stress. Une analyse de variance Oneway démontre à cet effet une différence significative ($F(2, 152)=4.88$, $p .009$) entre le groupe considérant leur nombre d'heures de loisirs comme «pas du tout» ou «peu» suffisant ($M=212.25$, $E.T.=63.12$), et le groupe les considérant «beaucoup» ou «énormément» suffisantes ($M=171.11$, $E.T.=68.13$) ce groupe s'avérant le moins stressé de

tous. Ce résultat ne s'avère pas significatif en fonction des hommes de l'échantillon.

Dans le même sens, on observe également une différence significative ($F(2, 247)=8.37$ p .0003) entre le groupe d'étudiants considérant leur nombre d'heures de sommeil comme étant «pas du tout» ou «peu» suffisantes ($M=195.43$, $E.T.=57.16$) et ceux considérant leur nombre d'heures de sommeil comme étant «beaucoup» ou «énormément» suffisante ($M=156.58$, $E.T.=60.90$), ceux-ci s'avérant les moins stressés de tous les groupes.

D'autres facteurs subjectifs liés au travail rémunéré ne semblent pas faire de différence sur le niveau de stress des étudiants. Ce sont la satisfaction vécue au travail et le fait de travailler par nécessité économique ou pour d'autres raisons. Un test T de Student a été appliqué et ne laisse pas transparaître de différence significative entre le niveau de stress des groupe d'étudiants selon leur degré de satisfaction au travail ($t(108)=1.20$, n.s.). Le fait de considérer «travailler par nécessité économique» ou pour d'autres raisons ne semble pas avoir d'effet sur le niveau de stress des étudiants ($F(1, 108)=.18$, n.s.).

Une analyse de variance ne démontre pas de différence significative quant au niveau de stress chez les étudiants en rapport avec leur degré de satisfaction envers leurs résultats scolaires actuels ($F(2, 248) = .47$, n.s.). D'autres analyses de variance Oneway ont été effectuées et n'indiquent pas de différences significatives quant au niveau de stress des étudiants selon leur programme d'étude ($F(3, 235) = 1.56$, n.s.), leur année d'étude ($t(236) = -.19$, n.s.) et leur lieu d'habitation pendant l'année scolaire ($F(1, 248) = .02$, n.s.). Cependant, une analyse de variance multivariée (Anova) indique une interaction significative du lieu d'habitation pendant l'année scolaire avec le nombre d'heures consacrées à un emploi, sur le résultat de stress au MSP ($F(3, 241) = 2.78$, $p = .04$). A cet effet, les étudiants habitant chez leurs parents sont plus stressés lorsqu'ils ne travaillent que de dix à dix-neuf heures que lorsqu'ils travaillent plus de vingt heures, alors que les étudiants habitant ailleurs que chez leurs parents éprouvent plus de stress en fonction d'une surcharge d'heures de travail (plus de vingt heures).

La satisfaction face au nombre d'heures consacrées à l'étude semble influencer le niveau de stress des garçons. Une analyse de variance fait

ressortir une différence significative ($F(2,91)=3.76$, $p .03$) entre le niveau de stress de ceux qui considèrent leur nombre d'heures d'étude comme étant «pas du tout» suffisant ou «peu» suffisant, et ceux qui considèrent leur nombre d'heures d'étude comme étant «beaucoup» ou «énormément» suffisant, ces dernier étant moins stressés que les autres. Cette différence n'est observée que dans le cas des garçons.

La question exploratoire n'a pas démontré de lien entre le niveau de stress des étudiants-travailleurs et le résultat académique. Toutefois, ce dernier semble être en lien avec le nombre d'heures consacrées à un emploi.

Une corrélation de Pearson a été effectuée et démontre une relation négative significative entre la moyenne générale approximative et le nombre d'heures de travail ($r(248)=-.15$, $p .02$). Ceci veut dire que la moyenne diminue de façon inversement proportionnelle au nombre d'heures travaillées. Des différences significatives ($F(3, 245)=4$, $p .008$) ressortent suite à une analyse de variance entre la moyenne générale des étudiants qui travaillent 20 heures et plus et celle des étudiants travaillant de 10 à 19 heures, ainsi que de ceux ne travaillant pas du tout. Les étudiants travaillant 20 heures et plus présentent la plus faible des moyennes générales.

La moyenne générale des étudiants présente également des différences selon l'importance accordée aux études ainsi qu'aux résultats obtenus. Une analyse de variance a été effectuée et démontre des différences significatives ($F(2, 245)=23.64$, $p .0000$) au niveau de la moyenne générale entre le groupe d'étudiants accordant une importance «nulle», «faible» ou «moyenne» à leurs études, et le groupe accordant une «grande» importance d'une part, et le groupe accordant une «très grande» importance d'autre part. L'analyse de variance démontre également une différence significative entre la moyenne des étudiants accordant une «grande» importance à leurs études et ceux accordant une «très grande» importance.

La même tendance se dessine pour l'importance accordée aux résultats obtenus par les étudiants. Une analyse de variance fait ressortir des différences significatives ($F(2, 247)=16.58$, $p .0000$) entre la moyenne générale obtenue par le groupe d'étudiants accordant «pas du tout», «peu», ou «moyennement» d'importance aux résultats qu'ils obtiennent et le groupe d'étudiant leur accordant «beaucoup» d'importance. Une différence significative apparaît également entre le premier groupe cité et celui

accordant «énormément» d'importance aux résultats. Le groupe d'étudiant accordant «pas du tout», «peu» ou «moyennement» d'importance aux résultats présentent la moyenne générale la plus faible et ceux accordant «énormément» d'importance ont la moyenne la plus forte.

Discussion

Plusieurs travaux ont été effectués sur le double-rôle ainsi que sur les étudiants occupant un travail rémunéré pendant les études. Toutefois, ces travaux ne traitaient pas du travail-étudiant en tant que double-rôle, pas plus que du stress occasionné par cette pratique. C'est donc par déduction que le lien a été fait entre les théories sur le double-rôle et le travail-étudiant. C'est également par déduction que l'on a supposé que les effets bénéfiques et néfastes associés au double-rôle pouvaient aussi être appliqués aux étudiants travailleurs et avoir un effet sur le niveau de stress de ces derniers.

Le niveau de stress des étudiants de cet échantillon est plus élevé que le résultat moyen attendu selon les normes du MSP. En ce sens, les étudiants-travailleurs autant que les non-travailleurs, présentent un résultat au MSP au-dessus du niveau de stress moyen de la population normale. En effet, le résultat au MSP des répondants de l'échantillon normatif de Lemyre, Tessier et Fillion (1990) est de 145.5, avec un écart-type de 51.9, alors que la moyenne des résultats obtenus pour les sujets de la présente étude est de 175.6, avec un écart-type de 59.5. Le niveau de stress déjà élevé des étudiants en général peut avoir influencé les résultats en augmentant la «normalité de l'échantillon» vers un niveau plus stressé.

Certains événements (stresseurs) ont un impact sur le niveau de stress des individus, comme le démontrent les tenants de l'approche sociologique du stress (Mc Cubbin et al., 1980; Tausig, 1982; Thoits, 1982a).

C'est pourquoi il est étonnant de constater que la première hypothèse postulant que le niveau de stress des étudiants varierait selon le nombre d'heures de travail rémunéré n'est pas confirmée. En effet, il n'y a pas de différences significatives dans le niveau de stress des étudiants, divisés en sous-groupes selon leur participation plus ou moins grande à un emploi rémunéré. Ceci va à l'encontre des recherches sur le travail-étudiant (Gareau, 1990; Champagne, 1991; Conseil permanent de la jeunesse, 1992; Ministère de l'éducation, 1993) qui démontraient que le fait d'occuper un emploi rémunéré à raison de plus de vingt heures par semaine n'a que des répercussions négatives, et ce sur plusieurs plans tels que le succès scolaire (Lapointe, 1991), le nombre d'heures disponibles pour l'étude (D'Amico, 1984; Lewin-Epstein, 1981; Barton, 1989), les loisirs, le sommeil et la motivation envers les études (Gareau, 1990). Ainsi, le groupe d'étudiants travaillant 10-20 heures par semaine s'avère davantage submergé par le stress que les étudiants travaillant plus de 20 heures par semaine (sans que

le lien soit significatif), ce qui ne ressort dans aucune autre des études consultées.

Selon les recherches sur le travail-étudiant, le fait de travailler un certain nombre d'heures (1 à 10 ou 14 heures) serait plus profitable que de ne pas travailler du tout. Ceci s'applique entre autres sur le plan de la réussite académique et de la motivation. Sur ces bases, le niveau de stress aurait dû être à son plus bas chez les étudiants qui travaillent entre 1 et 10 heures. Les résultats indiquent bien que le groupe d'étudiants qui travaillent moins de dix heures par semaine éprouvent en moyenne moins de stress que ceux qui ne travaillent pas, mais la différence n'est pas significative. L'effet bénéfique recensé dans les écrits pour d'autres facteurs a donc moins de répercussions sur le stress comme tel.

Comme le souligne entre autres Lemyre (1986), les stresseurs à connotation négative sont plus fortement reliés aux indices de stress que ne le sont les stresseurs positifs. Or il appert que pour les étudiants-travailleurs, le double-rôle peut être considéré comme un stresseur. Ce dernier n'affiche cependant pas une connotation négative. Le fait d'occuper un emploi peut au

contraire être vu de façon positive, être reconnu socialement et apporter prestige et valorisation. Les gens qui ont une image positive d'eux-mêmes et de leurs habiletés sont moins portés à percevoir leurs tâches comme stressantes. Ceux qui ont une forte estime de soi croient davantage avoir en eux les ressources permettant de gérer le stress. Les recherches sur le travail-étudiant mettent en évidence que le travail favorise l'acquisition de ces avantages au point de vue personnel, avantages contribuant à abaisser le niveau de stress. Ces avantages sont également rapportés dans la théorie de l'expansion de l'énergie en rapport avec le double-rôle (Marks, 1977; Sieber, 1977). Le lien entre les avantages psychologiques du travail-étudiant et la réduction du stress chez les étudiants travaillant un nombre d'heures raisonnable n'est cependant pas démontré de façon significative par la présente étude. Les avantages psychologiques retirés par les étudiants qui travaillent de 1 à 10 heures par semaine constituent toutefois une explication plausible au plus faible niveau de stress de ces derniers.

Comme il a été possible de le constater, la relation entre le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré et le niveau de stress, tout comme la relation entre stresseurs et niveau de stress, n'est pas aussi directe,

comme le rapporte Lemyre et Tessier (1988), que ne le suppose le postulat de l'additivité. Ce postulat stipule que vivre X stressseurs engendre automatiquement K unités de stress. Les résultats de la présente recherche vont dans ce sens et sont contraires à l'énoncé qui dit que plus les individus travaillent d'heures, plus ils expérimentent des conflits inter-rôles (Holahan & Gilbert, 1979) qui peuvent s'exprimer en terme de manque de temps, ce qui contribue à augmenter leur niveau de stress (Greenhauss et al., 1989). La relation de l'implication dans les rôles multiples avec le stress est d'ailleurs fortement contestée (Marks, 1977; Sieber, 1974; Thoits, 1983).

Un facteur pourrait expliquer le fait que les étudiants cumulant plusieurs rôles ne semblent pas aussi stressés qu'on aurait pu le supposer suite à la recension des écrits portant sur les adultes occupant des rôles multiples. Le niveau de stress des individus cumulant plusieurs rôles semble être associé à la qualité du vécu dans les rôles (Barnett et Baruch, 1985; Baruch et Barnett, 1986), entre autres celui de travailleur payé. Les caractéristiques intrinsèques de la tâche accomplie par un employé dans le cadre de son travail peuvent être source de stress. Les emplois peu valorisants, routiniers, laissant place à peu d'autonomie, effectués dans des conditions peu attrayantes et présentant peu d'intérêt en ce qui concerne

l'épanouissement de soi semblent accroître le niveau de stress (Brief, Schuler & Van Sell, 1981; Greenhauss et al., 1989; Repetti, 1987; Tessier et al., 1982).). On retrouve également ces caractéristiques négatives dans les emplois qu'occupent la plupart des jeunes qui travaillent tout en étudiant (Conseil Permanent de la Jeunesse, 1992). Toutefois, là est la différence majeure, les jeunes savent que cette situation de travail est temporaire. En effet, les répondants de l'étude du Ministère de l'éducation (1993) déclarent en majorité que leur situation de travail est acceptable d'autant plus qu'ils la savent temporaire. Ceci explique peut-être pourquoi le fait d'avoir un emploi, qui dans la majorité des cas n'a aucun lien avec leurs études et leur travail futur, ne stresse pas autant que prévu les étudiants de l'échantillon.

Malgré l'absence de lien entre le stress et le nombre d'heures de travail pour la population spécifique des étudiants travailleurs, la surcharge, mesurée plus directement par le nombre total d'heures d'«obligations», exerce un impact significatif sur le niveau de stress de ces étudiants. Comme le total d'heures d'obligations n'est pas relié au stress en incluant les non-travailleurs, il est possible de croire que c'est le double-rôle associé au nombre total d'heures qui a un impact négatif à cet effet. Lorsqu'il y a

surcharge, la détresse psychologique qui découle du cumul de rôles est bien réelle (Beutell & Greenhauss, 1982; Holahan & Gilbert, 1979; Kandell, Davies & Raveis, 1985).

Il est reconnu que l'impact d'un stresser dépend de l'évaluation et de l'interprétation subjective que l'on en fait. Toutefois, lorsque trop d'exigences découlant des nombreux rôles s'additionnent et que les heures occupées à remplir les obligations se multiplient, l'individu, selon la théorie de la parcimonie, finit par épuiser ses réserves de temps et d'énergie. Il se retrouve alors en état de surcharge occasionnant un certain niveau de stress.

L'individu n'est plus capable de s'adapter et considère la situation comme insurmontable; elle constitue un stresser. La surcharge de travail et les longues journées de travail sont reconnues comme étant des facteurs contribuant au niveau de stress.

Dans un autre ordre d'idée, il est possible que l'ajout d'un deuxième rôle entraîne une spécificité différenciant fondamentalement ces individus de ceux ne travaillant pas. En ce sens, le temps consacré aux loisirs et au sommeil entraîne un effet positif sur le stress des étudiants travailleurs, mais

moins d'effet chez les non-travailleurs, à un point tel que la relation entre le stress et le nombre d'heures de loisirs s'avère non-significative dans la population globale à l'étude. Cette différence peut être expliquée en partie par la notion d'intensité. Il est démontré que les individus occupant deux rôles, en l'occurrence les étudiants-travailleurs, développent une meilleure capacité d'organisation (Schnackenberg, voir: Mc Cartan, 1988). Il est possible de croire que ces individus sont plus à même de maximiser leurs temps libres, ou à tout le moins de les savourer davantage, ce qui en augmente les bénéfices selon ces résultats. L'impact des heures de loisirs semble plus important pour les étudiants qui travaillent.

Ces résultats quant aux facteurs objectifs, liés à l'hypothèse du nombre d'heures de travail comme source de stress, confirment d'une certaine façon le pouvoir limité des éléments extérieurs dans la détermination du niveau de stress. Ceci va dans le même sens que certains auteurs qui soulignaient la corrélation modérée entre les stressseurs et la maladie (Aneshensel & Frerichs, 1982; Dean & Ensel, 1982; Kessler et al., 1985), ainsi que la faible pertinence des stressseurs en tant que prédictors des problèmes de santé (Lazarus & Folkman, 1984).

Dans la présente recherche, deux hypothèses tentaient de confirmer le lien entre l'importance accordée à la réussite de quelque chose et le niveau de stress (Lemaire et Milette, 1987), ce qui constitue en quelque sorte l'aspect subjectif de l'impact du stress. La première, plus générale, visait à définir la force du lien entre l'importance accordée aux études et le niveau de stress. Ce lien ne s'avère pas significatif chez les étudiants-travailleurs, bien qu'il soit important. Il devient toutefois significatif en fonction de l'ensemble des sujets. La deuxième hypothèse, plus spécifique, visait à définir la force du lien entre l'importance accordée aux résultats scolaires (notes) et le niveau de stress. Cette fois, les résultats sont significatifs chez les étudiants-travailleurs, devenant très significatifs en se basant sur l'ensemble de l'échantillon. La plus grande force observée dans le lien de cette deuxième hypothèse provient probablement de la plus grande spécificité de la question en comparaison à la première hypothèse. Le lien significatif qui ressort entre l'importance accordée aux résultats scolaires et le niveau de stress des étudiants est en accord avec les observations de Greenhauss et al. (1989). Ceux-ci soulignent que les employés soucieux d'obtenir du succès dans leur travail sont plus susceptibles d'y consacrer un effort et une énergie accrue et

par le fait même de vivre un plus grand stress relié à ce rôle. Il est sans doute possible d'extrapoler ce phénomène aux étudiants-travailleurs et de supposer que ceux pour qui la réussite dans leur rôle d'étudiant est importante sont susceptibles d'expérimenter un plus haut niveau de stress.

Les résultats de cette étude viennent confirmer l'importance des éléments perceptifs sur le niveau de stress. En effet, les perceptions subjectives des individus quant à la satisfaction obtenue envers leurs heures de loisirs et de sommeil démontrent un impact encore plus grand sur le niveau de stress que les simples variables objectives à cet effet. Bien sûr, un nombre minimum d'heures de sommeil sont nécessaires pour récupérer de la fatigue générée par l'exercice des rôles ainsi qu'un certain nombre d'heures de loisirs contribuant à abaisser le niveau de stress. Cependant, ce ne sont pas seulement le nombre d'heures de sommeil et de loisirs comme tel qui auraient un effet bénéfique sur le niveau de stress, mais davantage l'impression subjective que ce nombre d'heures est suffisant pour l'étudiant.

Si l'on se rapporte à la recension des écrits sur la notion de double-rôle, on constate que Barnett et Baruch (1985) soulignent l'importance de ne

pas envisager le double-rôle uniquement sous l'angle de la quantité d'heures de travail ou du nombre de rôles occupés, mais de s'attarder aux aspects qualitatifs plutôt qu'aux aspects purement quantitatifs de l'implication dans un rôle. Ils conseillent de mettre l'accent sur l'évaluation subjective rattachée aux caractéristiques objectives des rôles et dans la mesure selon laquelle l'individu les perçoit comme gratifiantes ou frustrantes. La littérature sur le stress va dans le même sens et souligne l'importance de la dimension subjective rattachée à l'évaluation des situations (Lazarus, 1966; Lazarus et al., 1980; Lazarus et al., 1985).

Un autre facteur subjectif lié au niveau de stress est le fait de trouver plus ou moins difficile d'avoir à concilier travail et études. En ce sens, l'hypothèse stipulant que le stress augmente en fonction de la difficulté à concilier travail et études est confirmée. Cela corrobore les dires de Pahl (1971) qui affirme que plus les individus se perçoivent incapables de satisfaire simultanément aux exigences émanant de leur double-rôle, plus ils seront vulnérables au stress. De plus, les écrits scientifiques indiquent que le stress survient quand les exigences de l'environnement dépassent l'aptitude du sujet à les satisfaire (Guay-Genest, 1987). Plus précisément, le degré de

stress est très fortement lié avec l'évaluation subjective que l'individu fait de sa capacité plus ou moins grande à faire face à la situation (Lazarus & Folkman, 1984). De fait, les étudiants qui trouvent «pas du tout» ou «peu» difficile de concilier leurs deux rôles sont les moins stressés de tous les étudiants, et ceux qui considèrent cela «beaucoup» ou «énormément» difficile de les concilier sont les plus stressés de tous.

Discussion à Propos des Résultats Complémentaires

Selon la recension des écrits sur le double-rôle, le fait de travailler par nécessité économique aurait plus d'impact négatif que le fait de travailler par choix personnel. Ce fait serait associé à une satisfaction moindre dans le rôle de travailleur et engendrerait un niveau de tension plus élevé (Streit & Tanguay, 1989, 1993). Or les résultats de la présente étude démontrent qu'il n'y a pas de différences significatives dans le niveau de stress des étudiants peu importe qu'ils affirment travailler par nécessité économique ou non. Toutefois, on peut se demander si l'expression «travailler par nécessité économique» des adultes occupant les rôles de parents, conjoints travailleurs ayant une famille à faire vivre équivaut la même chose pour les étudiants-

travailleurs. Est-ce que la nécessité économique de ces derniers est la nécessité de se payer une auto, des sorties, des biens et de participer à la société de consommation comme le mentionnaient la majorité des jeunes des recherches sur le travail-étudiant (Conseil Permanent de la Jeunesse, 1992)? Le questionnaire aurait dû être plus précis quant à la notion de «nécessité économique».

Le fait qu'il n'y ait pas de différence significative entre le niveau de stress des étudiants selon leur degré de satisfaction au travail surprend un peu. Il aurait été facile de croire que ceux ayant un niveau de satisfaction au travail nulle ou faible auraient un niveau de stress plus élevé que ceux ayant un degré de satisfaction élevé. En effet, selon Barnett et Baruch (1985, 1986), la qualité de l'expérience vécue dans les rôles est un meilleur prédicteur des indices de stress que le simple fait d'être actif ou non dans un rôle. Cependant, comme il a été mentionné précédemment, ce facteur pourrait être atténué du fait que les jeunes savent leurs conditions de travail temporaires.

Différences Selon les Sexes

Le niveau de stress diffère significativement selon le sexe des étudiants. En effet, les filles s'avèrent plus stressées que leurs collègues de sexe masculin. La littérature ne laissait pas prévoir ce fait. D'ailleurs, Lemyre (1986) rapporte que dans une majorité d'études, aucune différence selon le sexe n'est observée dans les résultats obtenus à la MSP dans la population normale. Toutefois, Lemyre, Tessier et Fillion (1990) précisent que des différences liées au sexe apparaissent dans certains de leurs échantillons. Ces échantillons sont constitués de sous-groupes choisis parce qu'ils sont particulièrement à risque au point de vue du stress (policiers, contrôleurs aériens, femmes monoparentales, femmes ayant un double-rôle mère et infirmière, etc.). Il faut conclure que le stress n'affecte pas différemment les hommes et les femmes dans les situations normales, mais que les situations à haut risque de stress ont un impact plus prononcé chez les femmes que chez les hommes. Il est difficile d'expliquer ce fait, tout au plus peut-on s'appuyer sur l'importance de la perception subjective quant au niveau de stress en supposant que les femmes perçoivent davantage de difficultés que les hommes pour les mêmes situations.

Spécificité du Double-Rôle Travail-Études

À la lumière des résultats obtenus, il semble évident qu'un certain nombre de facteurs d'importance majeure dans la gradation du stress n'ont pas été relevés dans cette étude. Pour preuve, les axes de recherche suggéraient que le stress serait haussé en partie par la surcharge, en partie par la perception subjective des individus. Toutefois, rien ne laissait présager que, sous certaines conditions spécifiques, certains étudiants ayant une surcharge maximale de travail éprouveraient moins les sévices du stress que certains autres. C'est le cas entre-autres pour les étudiants habitant ailleurs que chez leurs parents, comparativement à ceux qui demeurent toujours sous le gîte familial.

Principalement, il est fort possible que la situation spécifique des québécois étudiant au C.E.G.E.P. soit différente de celle décrite par les études sur le double-rôle. En effet, ces individus sont pour la plupart en transition entre leur rôle social d'adolescent et celui d'adulte, ce qui complexifie leur situation. Les études sur le double-rôle mettaient peu d'emphase sur la notion globale d'identité. Pourtant, ce concept d'identité est

au coeur des préoccupations de ces jeunes (Erikson, 1972). En ce sens, il est possible de croire que le fait d'assumer un travail pendant les études amène les individus à réaliser davantage leur auto-suffisance, ou la prise en charge de leurs besoins personnels. Ce changement se répercute naturellement sur le système familial, où le rôle et la place de chacun s'en trouvent modifiés, amenant nécessairement certaines frictions. Par exemple, il peut être difficile pour les parents de s'adapter au fait que leur enfant devienne à son tour un adulte, et revendique d'être traité comme tel. Cette variable, qui bien sûr n'a pas été mesurée dans cette recherche, pourrait être mise en parallèle avec les conflits inter-rôles, qui eux ont une influence démontrée sur le stress.

Pour terminer cette section, les résultats de la présente étude semblent dans l'ensemble généralisables aux étudiants québécois de niveau collégial. En effet, les résultats des analyses descriptives de l'échantillon semblent comparables sur plusieurs facteurs à d'autres études déjà effectuées, dont entre autres celle de Gareau (1990). Parmi ces facteurs on retrouve le nombre moyen d'heures d'étude, de travail et de loisirs, ainsi que le pourcentage des étudiants qui travaillent.

Conclusion

La présente recherche avait pour objectif de vérifier l'effet du cumul de rôle sur le vécu des étudiants-travailleurs de niveau collégial. Plus précisément, l'impact du travail rémunéré pendant l'année scolaire sur le niveau de stress des étudiants devait être vérifié.

Contrairement aux études antérieures sur la pratique travail-études, le contexte théorique situe la problématique du stress chez les étudiants dans un contexte précis: le double-rôle et ses effets parfois néfastes, parfois bénéfiques.

Pour vérifier les hypothèses de recherches, 251 étudiants du CEGEP de Trois-Rivières ont répondu à deux questionnaires. Les buts de ces questionnaires étaient de mesurer le niveau de stress des étudiants et de recueillir des renseignements pouvant expliquer ce niveau de stress. L'ampleur de l'échantillon donne une certaine crédibilité aux résultats obtenus.

Ces résultats indiquent que la surcharge causée par les éléments extérieurs aux individus a un impact modéré sur leur niveau de stress. En

effet, aucune différence significative n'a été observée quant au niveau de stress des étudiants selon leur nombre d'heures de travail rémunéré. La surcharge mesurée plus directement par le total d'heures d'occupation a toutefois un lien avec le stress. Les facteurs atténuants du stress (repos, loisirs) ainsi que les éléments subjectifs tels que l'impression subjective d'avoir suffisamment de repos et de loisirs, l'importance accordée aux études et la facilité à concilier les deux rôles s'avèrent plus déterminants dans la variation du niveau de stress des individus. Ainsi, le travail étudiant, en termes de nombre d'heures de travail, ne s'avère pas perturbant outre-mesure quant au niveau de stress des étudiants. Ce dernier est davantage influencé par l'interprétation que font les étudiants de leur situation.

Les recherches ultérieures portant sur la pratique du travail pendant l'année scolaire devraient donc tenir compte de ces résultats. Elles devraient étendre leur cadre de recherche au-delà de la quête d'un seuil maximum d'heures à consacrer à un emploi sans en récolter les effets nocifs. Les recherches ultérieures sur le sujet devraient également porter davantage d'attention au stress occasionné par le double-rôle travail-études plutôt que de regarder seulement les impacts au niveau du cheminement scolaire,

comme c'est présentement le cas. En effet, le niveau de stress des étudiants, bien qu'il ne semble pas beaucoup affecté par le nombre d'heures de travail comme tel, s'avère toutefois plus élevé que le niveau de stress de la population normale.

À cet égard, il serait peut-être bon d'instaurer des programmes de support et de discussion pour les étudiants cumulant ces deux rôles. Des ateliers de gestion du stress pourraient également s'avérer une bonne initiative, de même que des ateliers concernant l'organisation et la planification du temps, élément-clé pour exercer à bien le cumul de rôles.

Références

- Anderson-Kulman, R.E., & Paludi, M.A. (1986). Working mothers and the family context: Predicting positive coping. Journal of vocational behavior, 28(3), 241-253.
- Aneshensel, C.S., & Frerichs, R.R. (1982). Stress, support, and depression: A longitudinal causal model. Journal of community psychology, 10, 363-376.
- Bachman, G.G. & al. (1986). Correlates of employment among high school seniors, Monitoring de future. Institute for Social Research, Ann Arbor, Michigan.
- Balunas, L. (1986). A study of the effects of student employment on grade point average and retention at Brome Community College. Binghamton, New York.
- Barnett, R.C., & Baruch, G.K. (1985). Women's involvement in multiple roles and psychological distress. Journal of personality and social psychology, 49(1), 135-145.
- Barton, P.E. (1989). Earning and learning: The academic achievement of high school juniors with jobs. Princetown, N.J.: National assessment for educational progress.
- Baruch, G.K., & Barnett, R.C. (1986). Role quality, multiple role involvement, and psychological well-being in midlife women. Journal of personality and social psychology, 51(3), 578-585.
- Baruch, G.K., Barnett, R.C., & Rivers, C. (1984). Life prints - New patterns of love and work for today's women. New York: New american Library.

- Beaudin, A. (1989). Les jeunes et le marché du travail au Québec. État des situations. Le marché du travail, 10(9).
- Beutell, N.J., & Greenhaus, J.H. (1982). Interrole conflict among married women: The influence of husband and wife characteristics on conflict and coping behavior. Journal of vocational behavior, 21, 99-110.
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R.C., & Wethington, E. (1989). The contagion of stress across multiple roles. Journal of marriage and the family, 51(feb 1989), 175-183.
- Brief, A.P., Schuler, R.S., & Van Sell, M. (1981). Managing job stress. Boston: Little, Brown.
- Brown, B.B. (1978). Stress et bio-feedback. Montréal: Opuscles
- Brown, G.W. (1981). Life events, psychiatric disorder and physical illness. Journal of psychosomatic research, 25, 461-473.
- Brown, G.W., & Harris, T. (1978). Social origins of depression. New York: Free Press.
- Brown, G.W., & Harris, T. (1982). Fall-off in the reporting of life-events. Social psychiatry, 17, 23-28.
- Bureau de la Statistique du Québec (1986). Enquête sur le mode de vie des étudiants de l'enseignement postsecondaire.

Burford, G.E. (1988). The identification of stressful events and working conditions by group home personnel. Journal of child care, 3(6), 95-110.

Campbell, J.M. (1983). Ambient stressors. Environment and behavior, 15, 355-380.

Champagne, N. (1991). Les incidences du travail à temps partiel sur le rendement scolaire. Document présenté au Conseil supérieur de l'éducation, Longueuil.(non publié)

Clément, C. (1991). L'orientation des finissants(es) de la cinquième secondaire dans la région ouest de Montréal. CECM.

Comité de travail de l'école polyvalente Armand-Corbeil (1988). Résultats de sondage sur le travail étudiant 1987-88. Terrebonne: école polyvalente Armand-Corbeil.

Conseil Permanent de la Jeunesse (1992). Elèves au travail. Le travail des jeunes du secondaire en cours d'année scolaire. Avis. Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'éducation (1992). Le travail rémunéré des jeunes: vigilance et accompagnement éducatif: Avis au ministre de l'éducation. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil Supérieur de l'éducation (1992). Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: Des enseignements à tirer. Québec.

Corriveau, L. (1986). Tensions et tendances dans les Cégeps aujourd'hui. Recherches sociographiques, 27(3).

Coser, L. (1974). Greedy institutions. New York: Free Press.

Cox, T. (1978). Stress. New York: Macmillan.

Cox, T., MacKay, C. (1978). In T. Cox, Stress. Baltimore: University Park Press.

Coyne, J.C., & Lazarus, R.S. (1980). Cognitive style, stress, perception and coping. In I.L. Kutash & L.B. Schlesinger (Eds), Handbook on stress and anxiety (pp. 144-159). San Francisco, Californie: Jessey-Bass.

Crosby, F. (1984). Job satisfaction and domestic life. In M.D. Lee & R.N. Kanugo (Eds), Management of work and personal life (pp. 168-193). New York: Praeger.

D'Amico, R. (1984). Does employment during high school impair academic progress. Sociology of education, 57(3), 152-164.

Dauphinais, P. (1991). Caractéristiques socio-économiques et valeurs des étudiants du cégep Montmorency. Laval: Collège Montmorency.

Dean, A., & Ensel, W.M. (1982). Modelling social support, life events, competence, and depression in the context of age and sex. Journal of community psychology, 10, 392-408.

Dean, A., & Lin, N. (1977). The stress buffering role of social support. The journal of nervous and mental disease, 165, 403-414.

Descarries, F. & Corbeil, C. (1994). Travail et vie familiale: Une difficile articulation pour les mères en emploi: Présentation commentée des résultats. Université du Québec à Montréal, Centre de recherche féministe.

Descarries, F., Corbeil, C., Gill, C., & Séguin, C. (1995). Famille et travail: Double statut... double enjeu pour les mères en emploi. Institut de recherches et d'études féministes, Université du Québec à Montréal.

De Singly, F. (1987). "La journée double". Informations sociales, no 5, 4-11.

Dohrenwend, B.S., & Dohrenwend, B.P. (1980). What is a stressful life event? In H. Selye (Ed), Selye's guide to stress research (pp. 1-20). New York: Van Nostrand Reinhold.

Dohrenwend, B.S., & Shrout, P.E. (1985). Hassles in the conceptualisation and measurement of life stress variables. American Psychologist, 40, 780-785.

Dufort, F. (1985). Travail salarié, famille et santé mentale des femmes - Revue de la littérature. Santé mentale au Québec. 10, 378-400.

Dutil, B., Fortin, J.D., & Roy, H. (1984). Le stress chez les étudiants universitaires. L'infirmière canadienne, 26, oct 1984, 26-30.

Eckenrode, J. (1984). Impact of chronic and acute stressors on daily reports of mood. Journal of personality and social psychology, 46, 907-918.

Emmons, C-A., Biernat, M., Tiedje, L.B, & Lang, E.L. (1990). Stress, support, and coping among women professionals with preschool children. In J. Eckenrode & S. Gore (Eds), Stress between work and family (pp. 61-94). New York: Plenum Press.

Epstein, C. (1983). The new total woman. Working Woman, april, 100-103.

Erikson, E. H. (1972). Adolescence et crise: La quête de l'identité. France: Flammarion.

Firestone, J., & Shelton, B.A. 1988). An estimation of the effects of women's work on available leisure time. Journal of family issues, 9, 478-495.

Fisher, S. (1986). Stress and strategy. London: Erlbaum.

Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R.J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. Journal of personality and social psychology, 50(5), 571-579.

Frone, M.R., & Rice, R.W. (1987). Work-family conflict: The effect of job and family involvement. Journal of occupational behaviour, 8, 45-53.

Gareau, R. (1987). La condition étudiante au cégep. Étude sur l'organisation de la semaine de travail des étudiants de cégep. Théma, 2, 3. Collège Athuntsic.

Gareau, R. (1990). Tavailler pendant les études au cégep. Collège Auntsic.

Glass, D.C., & Singer, J.E. (1972). Urban stress: Experiments on noise and social stressors. New York: Academic Press.

Goode, W.J. (1960). A theory of role strain. American sociological review, 25, 480-496.

Gordon, R. (1985). Part-time work experience of high school seniors. National Center for Research in Vocational Education, Ohio State, Columbus.

Gove, W.R., & Geerken, M.R. (1977). The effects of children and employment on the mental health of married men and women. Social forces, 56, 66-76.

Guay-Genest, S. (1987). Stress et double-rôle: une étude chez les infirmières. Université Laval.

Greenhaus, J.H., & Beutell, N.J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. Academy of management review, 10, 76-88.

Greenhaus, J.H., Parasuraman, S., Granrose, C.S., Rabinowitz, S. & Beutell, N.J. (1989) Sources of work-family conflict among two-career couples. Journal of vocational behavior, 34, 133-153.

- Hansen, D.A. & Johnson, V.A. (1979). Rethinking family stress theory: Definitional aspects. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye, & I.L. Reiss (Eds), Contemporary theories about the family (vol. 1), (pp. 582-603). New York: Free Press.
- Hibbard, J.H., & Pope, C.R. (1985). Employment status, employment characteristics, and women's health. Women & health, 10, 59-77.
- Hiebert, B. (1984). La nature et l'étendue du stress chez les enseignants. Ottawa: Association canadienne d'éducation.
- Hoffmann, D. (1986). The holistic herbal way to succesful stress control. Angleterre: Thorsons Publishing Group.
- Holahan, C.K., & Gilbert, L.C. (1979) Interrole conflicts for working women: Careers versus jobs. Journal of applied psychology, 64, 86-90.
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. Journal of psychosomatic research, 11, 213-218.
- Horschild, A. (1989). The second shift: Working parents and the revolution at home. New York: Viking.
- Janis, I.L. (1958). Psychological stress. New York: John Wiley and sons.
- Johnson, J.H., & Sarason, I.G. (1978). Life stress, depression and anxiety: Internal-external control as a moderator variable. Journal of psychosomatic research, 22, 205-208.
- Kahn, R.L., (1981). Work and health. New York: John Willey.

- Kandell, D.B., Davies, M. & Raveis, V.H. (1985). The Stressfulness of Daily Social Roles for Women: Marital, Occupational and Household Roles. Journal of Health and Social Behavior, 26, 64-78.
- Kessler, R.C., Price, R.H., & Wortman, C.B. (1985). Social factors in psychopathology: Stress, social support, and coping processes. Annual review of psychology, 36, 531-572.
- Kroecker, T.(1963). Coping and defensive function of the ego. In R.W. White (Ed.), A study of lives. New York: Atherthon Press.
- Lapointe, J. (1991). Le travail à temps partiel des élèves de 4e et 5e secondaire pendant leurs études: Recension des écrits. Les cahiers du laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, série Études et Recherches (vol 9), Université Laval.
- Lanoix, J. (1978). Comment réussir et vivre heureux au Cégep. Montréal: Stanké.
- Lazarus, R.S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1971). The concepts of stress and disease. In L. Levi (Ed.), Society stress and disease (pp. 53-60). London: Oxford University Press.

Lazarus, R.S., De Longis, A., Folkman, S. & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. American Psychologist, 40, 770-779.

Lazarus, R.S., Cohen, J.B., Folkman, S., Kanner, A., & Schaefer, C. (1980). Psychological stress and adaptation: Some unresolved issues. In H. Selye (Ed), Selye's guide to stress research (pp. 90-117). New York: Van Nostrand Reinhold.

Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and co-ping. New York: Springer.

Ledingham, J., & Crombie, G. (1988). La promotion de la santé mentale chez les enfants et les adolescents. Santé mentale au Canada, Mars, 9-18.

Lemaire, J., & Milette, M. (1987). Apprendre à apprendre: guide pratique pour la réussite dans les études. Montréal: Collège Ahuntsic.

Lemyre, L. (1986). Stress psychologique et appréhension cognitive. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

Lemyre, L., & Tessier, R. (1988). Mesure de stress psychologique (MSP): se sentir stressé-e. Revue canadienne des sciences du comportement, 20(3), 302-321.

Lemyre, L., Tessier, R. & Fillion, L. (1990). Mesure du stress psychologique (MSP). Brossard: Behaviora.

- Lepine, N. (1990). Besoin de détenir un emploi chez les adolescents du secondaire. Rapport de recherche présenté comme exigence partielle du diplôme de 2e cycle d'intégration de la recherche à la pratique éducatrice, Université du Québec à Montréal. (non publié).
- Lewin-Epstein, N. (1981). Youth employment during high school. An analysis of high school and beyond. A National longitudinal study for the 1990's. Washington, National center for educational statistics.
- Lewis, S.N.C., & Cooper, G.L. (1987). Stress in two-earner couples and stage in the life-cycle. Journal of occupational psychology, 60(4), 289-303.
- Long, J., & Porter, K.L. (1984). Multiple roles of midlife women: A case for new directions in theory, research, and policy. In G. Baruch & J. Brooks-Gunn (Eds), Between youth and old age: Women in the middle years (pp. 109-160). New York: Plenum.
- MacEwen, K.E., & Barling, J. (1988). Interrole conflict, family support and marital adjustment of employed mothers: A short term, longitudinal study. Journal of organizational behavior, 9, 241-250.
- Marsh, H.W. (1991). Employment during high school: character building or a subversion of academic goals? Sociology of education, 64, july, 172-184.
- Marks, S.R. (1977). Multiple roles and role strain: Some notes on human energy, time and commitment. American sociological review, 42, 921-936.

McCartan, A.-M. (1988). Students who works: Are they paying too high a price?. Change, 20 (5), 11-20.

McCubbin, H.I., Joy, C.B., Cauble, A.E., Comeau, J.K., Patterson, J.M., & Needle, R.H. (1980). Family stress and coping: A decade review. Journal of marriage and the family, 42(4), 855-871.

McFarlane, A.H., Norman, G.R., Streiner, D.L., Roy, R., & Scott, D.J. (1980). A longitudinal study of the influence of the psychological environment of health status: A preliminary report. Journal of health and social behavior, 21, 124-133.

Mc Laughlin, M., Cormier, L.S., & Cormier, W.H. (1988). Relation between coping strategies and distress, stress and marital adjustment of multiple-role women. Journal of counseling psychology, _____, 187-193.

Mc Neil, L.M. (1984). Lowering expectations: the impact of student employment on classroom knowledge. Wisconsin Center for Education Research: Madison.

Mechanic, D. (1962). Students under stress. New-York: Free Press of Glencoe.

Mechanic, D. (1974). Social structure and personal adaptation: Some neglected dimensions. In G.V. Coehlo, D.A. Hamburg & J.E. Adams (Eds), Coping and adaptation (pp. 32-46). New York: Basic Books.

Ministère de l'éducation (1993). Etudier et travailler?: enquête auprès des élèves de secondaire sur le travail rémunéré durant l'année scolaire. Québec: Ministère de l'Éducation.

Moch, A. (1989). Les stress de l'environnement: De la perception au stress. Paris: Presses universitaires de Vincennes.

Mortimer, J.T., & Finch, M.D. (1986). The effects of part-time work on adolescent self-concept and achievement. In K. Borman & J. Reisman, Becoming a worker (pp. 66-89). Norwood, N.J.: Ablex.

Nathanson, C.A. (1980). Social roles and health status among women: The significance of employment. Social science and medicine, 14A, 463-471.

Nelson, D.W., & Cohen, L.H. (1983). Locus of control and control perception and the relationship between life stress and psychological disorder. American journal of community psychology, 11, 705-722.

Novaco, R.W., Stokols, D., Campbell, J., & Stokols, J. (1979). Transportation, stress and community psychology. American journal of community psychology, 7(4), 361-380.

Oakley, A. (1974). The sociology of housework. London: Martin Robertson.

Pahl, R. (1971). Review of dual career families. New Society, 19, 21-27.

Parasuraman, S., & Alutto, J.A. (1984). Sources and outcomes of stress in organizational setting: Toward the development of a structural model. Academy of management journal, 27, 330-350.

Parry, G. (1986). Paid employment, life events, social support, and mental

health in working-class mothers. Journal of health and social behavior, 27(june), 193-208.

Paykel, E.S. (1974). Life stress and psychiatric disorders: Applications of the clinical approach. In B.S. Dohrenwend & B.P., Dohrenwend (Eds), Stresful life events: their nature effects. New York: Wiley.

Pearlin, L.I. (1983). Role strains and personal stress. In R. Simmons (Ed), Research in community and mental health (pp. 217-248). Greenwich: AI Press.

Perreault, P. (1996). Relation entre l'état de stress psychologique, l'épuisement professionnel et le soutien social. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

Pietromonaco, P.R., Manis, J. & Frohardt-Lane, K. (1986). Psychological consequences of multiples social roles. Psychology of women quarterly, 10(4), 373-382.

Rathus, S.A. (1984). Psychology (2e éd). New York: CBS College Publishing.

Rapoport, N., & Rapoport, R.N. (1971). Dual-career families. New York: Viking.

Repetti, R.L. (1987). Linkages between work and family roles. In S. Oskamp (Ed.), Applied social psychology annual: vol 7. Family processes and problems (pp. 98-127). Beverly Hills, CA: Sage.

Repetti, R.L., & Crosby, Y.F. (1984). Gender and depression: exploring the adult-role explanation, Journal of social and clinical psychology, 2, 57-70.

Rivolier, J. (1989). L'homme stressé. Presses Universitaires de France.

Roberts, A.R. (1982). Stress and coping patterns among adolescents runaway. Journal of social service research, 5, 15-28.

Sandler, I.N., & Lakey, B. (1982). Locus of control as a stress moderator: The role of control perception and social support. American journal of community psychology, 10, 65-80.

Selye, H. (1956). The stress of life. New York: Mc Graw-Hill.

Selye, H. (1962). Le stress de la vie. Ottawa: Gallimard.

Selye, H. (1974). Stress sans détresse. Montréal: La Presse.

Selye, H. (1979). The stress concept and some of its implications. In V. Hamilton & D.M. Warburton (Eds), Human stress and cognition (pp. 11-32). London: John Wiley and sons.

Selye, H. (1980). Selye's guide to stress research. New York: Van Nostrand Reinhold.

Selye, H. (1982). History and present status of the stress concept. In L. Golberger & S. Breznitz (Eds), Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects (pp.7-19). New York: Free Press.

Siebert, S.D. (1974). Toward a theory of role accumulation. American sociological review, 39, 567-578.

Slater, P. (1963). On social regression. American sociological review, 28, 339-364.

SORECOM (1988). Sondage auprès des étudiants de cégeps.

Steinberg, L. (1982). High School students in the labor force: some costs and benefits to schooling and learning. In Educational evaluation and policy analysis.

Streit, U., & Tanguay, Y. (1989). Carrière et maternité: antécédents et situation actuelle d'un groupe de jeunes professionnelles. Recherche subventionnée par le Conseil Québécois de la Recherche Sociale.

Tanguay, Y., & Streit, U. (1993). Apport de la qualité des rôles de travailleuse et de mère, et du cumul des rôles à la santé mentale positive et négative d'un groupe de femmes. Rapport au Conseil québécois de la recherche sociale, Université de Montréal.

Tausig, M. (1982). Measuring life events. Journal of health and social behavior, 23, 52-64.

Tessier, R., Beaudry, J., & Savoie, G.J. (1992). Influence des facteurs psycho-sociaux associés au double statut des mères-travailleuses sur leur santé physique et leur bien-être psychologique. Université du Québec à Montréal, Subvention du Conseil Québécois de la Recherche Sociale.

Thoits, P.A. (1982a). Life stress, social support and psychological vulnerability: Epidemiological considerations. Journal of community psychology, 10, 341-362.

Thoits, P. A. (1982b). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. Journal of health and social behavior, 23, 145-149.

Thoits, P. A. (1983). Multiple identities and psychological well-being: a reformulation and test of the social isolation hypothesis. American sociological review, 48, 174-187.

Van De Water, G., & Augenblick, J. (1987). Working while studying: does it matter? An examination of the Washington State Study Program. AVA, Denver Colorado.

Verbrugge, L.M. (1982). Women's social roles and health. In Berman, P. & Ramey, E. (Eds), Women: A developmental perspective. Bethesda, M.D.: National institute of health, Publication no. 82-2298, pp. 49-78.

Verbrugge, L.M. (1983). Multiple roles and physical health of women and men. Journal of health and social behavior, 24, 16-30.

- Verbrugge, L.M., & Madans, J.H. (1985). Social roles and health trends of american women. Milbank memorial fund quarterly, Health and Society, 63(4), 691-735.
- Vigneault, M. (1987). L'Emploi durant l'année scolaire et la réussite des études. Collège Montmorency.
- Vigneault, M. (1993). La pratique études/travail: Les effets? Laval:Collège Montmorency.
- Vinokur, A., & Selzer, M.L. (1975). Desirable versus undesirable life events: Their relationship to stress and mental distress. Journal of personality and social psychology, 32, 329-337.
- Voydanoff, P. (1989). Work and family: A review and expanded conceptualisation. Journal of social behavior and personality, 3(4), 1-22.
- Waldron, I. (1980). Employment and women's health: An analysis of casual relationships. International journal of health services, 10(3), 435-454.
- Wheaton, B. (1982). A comparison of the moderating effects of personal coping ressource on the impact of exposure to stress in two ways. Journal of community psychology, 10, 312-324.
- Wild, B.S., & Hanes, C. (1976). A dynamic conceptual framework of generalized adaptation to stressful stimuli. Psychological reports, 38, 319-334.

Appendice A

Annexe 1

Versions MSP-49, MSP-25 A, MSP-25 B Versions anglaises, espagnoles et japonaise²

M.S.P.-49

— Après *CHAQUE* item, *ENCERCLEZ* le chiffre de 1 à 8 en indiquant jusqu'à quel degré l'item vous décrit bien *dernièrement*, c'est-à-dire depuis les 4 ou 5 derniers jours.

— Les chiffres de 1 à 8 signifient:

1	2	3	4	5	6	7	8
pas du tout	pas vraiment	très peu	un peu	plutôt oui	passa- blement	beaucoup	énormément

DERNIÈREMENT, C'EST-À-DIRE EN PENSANT AUX 4 OU 5 DERNIERS JOURS:

- | | |
|--|-----------------|
| 1. Je suis tendu-e ou crispé-e. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 2. Je me sens la gorge serrée ou j'ai la bouche sèche. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 3. Je me sens pressé-e par le temps, coincé-e par le temps,
je manque de temps. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 4. J'ai tendance à sauter des repas ou à oublier de manger. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 5. Je ressasse les mêmes idées, rumine, jongle, j'ai les mêmes pensées
à répétition, la tête pleine. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 6. Je me sens seul-e, isolé-e, incompris-e. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 7. Je me sens débordé-e, dépassé-e, surchargé-e. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 8. Je suis préoccupé-e par ce qui va arriver le lendemain. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 9. J'ai le visage (front, sourcils ou lèvres) crispé, froncé, tendu. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 10. Je cherche l'heure constamment, je regarde souvent
ma montre ou demande l'heure. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 11. Je suis irritable, j'ai les nerfs à fleur de peau, je m'impatiente
contre les gens et les choses. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 12. J'ai de la difficulté à digérer, j'ai mal à l'estomac, je me sens
comme un nœud à l'estomac. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 13. Je suis découragé-e, déprimé-e, dépressif-ve. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

2. Toute donnée sur l'utilisation des versions anglaises ou japonaises sera grandement appréciée par les auteurs afin de poursuivre l'analyse psychométrique et normative de ces versions. Merci de votre collaboration. (Louise Lemyre, Ph.D., École de psychologie, Université Laval, Ste-Foy, Québec, Canada G1K 7P4).

14. J'ai des douleurs physiques: mal au dos, mal à la tête, mal dans la nuque, mal au ventre.	1 2 3 4 5 6 7 8
15. Je suis préoccupé-e, tourmenté-e ou tracassé-e.	1 2 3 4 5 6 7 8
16. J'ai des variations de température corporelle subites (très froid ou très chaud).	1 2 3 4 5 6 7 8
17. Je me ronge les ongles ou me mange la peau autour des doigts ou me mord les lèvres et l'intérieur des joues.	1 2 3 4 5 6 7 8
18. J'oublie des rendez-vous, des objets ou des affaires à faire.	1 2 3 4 5 6 7 8
19. Je pleure.	1 2 3 4 5 6 7 8
20. Je suis fatigué-e.	1 2 3 4 5 6 7 8
21. J'ai les mâchoires serrées.	1 2 3 4 5 6 7 8
22. Je suis calme.	1 2 3 4 5 6 7 8
23. J'ai les mains moites ou je transpire beaucoup, (sue des aisselles, des pieds, etc.).	1 2 3 4 5 6 7 8
24. Je vois la vie comme étant simple et facile.	1 2 3 4 5 6 7 8
25. J'ai le cœur qui débat, qui bat vite ou qui bat irrégulièrement.	1 2 3 4 5 6 7 8
26. Je marche vite.	1 2 3 4 5 6 7 8
27. Je pousse de longs soupirs ou je reprends tout à coup ma respiration.	1 2 3 4 5 6 7 8
28. J'ai la diarrhée ou des crampes intestinales ou constipé-e.	1 2 3 4 5 6 7 8
29. Je suis anxieux-se, inquiet-e ou angoissé-e.	1 2 3 4 5 6 7 8
30. Je sursaute (fait des sauts).	1 2 3 4 5 6 7 8
31. Je prends plus d'une demi-heure à m'endormir.	1 2 3 4 5 6 7 8
32. Je suis brusque dans mes comportements, je bouge rapidement et sèchement.	1 2 3 4 5 6 7 8
33. Je suis inefficace, inadéquat-e.	1 2 3 4 5 6 7 8
34. J'ai les muscles tendus ou qui tremblent, ou je ressens des raideurs musculaires.	1 2 3 4 5 6 7 8
35. J'ai l'impression de perdre le contrôle.	1 2 3 4 5 6 7 8
36. Je suis agressif-ve.	1 2 3 4 5 6 7 8
37. Je suis confus-e, je n'ai pas les idées claires, je manque d'attention et de concentration.	1 2 3 4 5 6 7 8
38. J'ai les traits tirés ou les yeux cernés.	1 2 3 4 5 6 7 8
39. J'évite les contacts sociaux ou je ne fais plus de hobby, de sorties, d'activités socio-culturelles, je m'isole, je me retire	1 2 3 4 5 6 7 8
40. J'ai la respiration courte, saccadée, limitée, rapide.	1 2 3 4 5 6 7 8
41. Je sens «beaucoup de pression sur les épaules».	1 2 3 4 5 6 7 8
42. J'ai l'impression que chaque chose me demande un effort considérable.	1 2 3 4 5 6 7 8
43. Je me sens plein-e d'énergie, en forme.	1 2 3 4 5 6 7 8
44. Je suis fébrile, j'ai toujours le goût de bouger, je ne tiens pas en place, je suis énervé-e.	1 2 3 4 5 6 7 8
45. Je mange vite, j'avale mon repas en moins de 15 minutes.	1 2 3 4 5 6 7 8

- | | |
|--|-----------------|
| 46. Je contrôle mal mes réactions, mes humeurs, mes gestes. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 47. Je suis stressé-e. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 48. Je suis malhabile, je fais des gaffes: je m'enfarge,
j'échappe des choses, j'ai des incidents divers. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |
| 49. Je suis détendu-e. | 1 2 3 4 5 6 7 8 |

Appendice B

QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GENERAUX

- 1- AGE: _____
- 2- SEXE: _____
- 3- ENFANTS A CHARGE? (O/N) _____
Si oui: COMBIEN? _____ AGE DES ENFANTS? _____
- 4- DURANT L'ANNEE SCOLAIRE VOUS HABITEZ: (encercler)
EN APPARTEMENT: ~~1~~-seul, 2-avec un ou des colocs, ~~3~~-avec un conjoint
OU: ~~4~~chez vos parents, 5-en chambre, ~~6~~-autre _____

ETUDES

- 5- PROGRAMME D'ETUDE: _____
- 6- ANNEE D'ETUDE DANS LE PROGRAMME: (encercler)
1ère 2e 3e autre ____
- 7- NOMBRE TOTAL DE SESSIONS PASSES AU CEGEP
JUSQU'A MAINTENANT (incluant la présente session) : _____
- 8- MOYENNE GENERALE APPROXIMATIVE AU DERNIER BULLETIN: _____
- 9- NOMBRE D'HEURES DE COURS PAR SEMAINE
(incluant les laboratoires mais excluant les stages): _____
- 10- S'AGIT-IL: D'UN CHEMINEMENT CONTINU ____
OU D'UN RETOUR AUX ETUDES? ____
- 11- ETES-VOUS PRESENTEMENT EN STAGE (O/N)? ____
COMBIEN D'HEURES/SEMAINE ____
- 12- NOMBRE D'HEURES/SEMAINE CONSACREES EN MOYENNE A L'ETUDE: ____
- 13- Pour vous, ce nombre d'heures est-il suffisant? (encercler)
(pas du tout, peu, moyennement, beaucoup, énormément)
- 14- QUELLE EST L'IMPORTANCE QUE VOUS ACCORDEZ A VOS ETUDES:
(nulle, faible, moyenne, grande, très grande)
- 15- LES RESULTATS OBTENUS SONT-ILS POUR VOUS TRES IMPORTANTS?
(pas du tout, peu, moyennement, beaucoup, énormément)
- 16- ETES-VOUS SATISFAIT DE VOS RESULTATS ACADEMIQUES ACTUELS?
(pas du tout, peu, moyennement, beaucoup, énormément)

REPOS ET LOISIRS

17- NOMBRE D'HEURES/SEMAINE CONSACREES EN MOYENNE AUX LOISIRS:_____

18- Ce nombre d'heures est-il suffisant pour vous? (encercler)

(pas du tout, peu, moyennement, beaucoup, énormément)

19- NOMBRE D'HEURES DE SOMMEIL PAR JOUR EN MOYENNE:_____

20- Ce nombre d'heure est-il suffisant pour vous? (encercler)

(pas du tout, peu, moyennement, beaucoup, énormément)

EMPLOI REMUNERE

(si présentement sans emploi, cocher ici _____ et ne pas répondre à cette section)

21- NOMBRE D'HEURES/SEMAINE CONSACREES A UN EMPLOI REMUNERE:_____

22- DEPUIS COMBIEN DE TEMPS OCCUPEZ-VOUS VOTRE EMPLOI ACTUEL?_____

23- TYPE D'EMPLOI OCCUPE:_____

24- CET EMPLOI EST-IL EN LIEN AVEC LA FORMATION SUIVIE (O/N)?_____

25- VOTRE SATISFACTION VECUE AU TRAVAIL EST-ELLE,

D'UNE FACON GENERALE: (encercler)

(nulle, faible, moyenne, grande, très grande)

26- TRAVAILLEZ-VOUS PAR NECESSITE ECONOMIQUE ? (encercler)

(pas du tout, peu, moyennement, beaucoup, énormément)

27- TROUVEZ-VOUS DIFFICILE DE CONCILIER LES EXIGENCES DES

ETUDES AVEC CELLES DU TRAVAIL? (encercler)

(pas du tout, peu, moyennement, beaucoup, énormément)

Merci de votre aimable collaboration!

Appendice C

Problèmes rencontrés lors de l'expérimentation

Lors de l'administration des instruments au premier groupe d'étudiants, deux problèmes sans gravité concernant le questionnaire de renseignements généraux sont apparus. La première difficulté rencontrée concerne la question no 4 portant sur le lieu de résidence et où on demande à l'étudiant de choisir entre six réponses possibles. Constatant la difficulté de quelques étudiants à savoir quoi et comment répondre, difficulté sans doute occasionnée par la disposition plus ou moins claire des choix de réponse, ceux-ci ont été numérotés de un à six sur les questionnaires distribués aux étudiants des douze groupes suivants.

Le deuxième problème surgit à la question no 9 et porte sur le nombre d'heures de cours par semaine. En effet, un étudiant a fait ressortir le fait que ne figure pas sur leur horaire le nombre exact d'heures de cours, mais plutôt le nombre de périodes, dont la durée n'est pas toujours la même et n'équivaut pas nécessairement à une heure. Cependant, aucun autre étudiant dans les groupes suivants n'a soulevé

le problème, ce qui laisse supposer qu'en général, les étudiants avaient une bonne idée de leur nombre d'heures de cours par semaine. D'autres problèmes sont survenus par rapport au déroulement comme tel. Dans un premier temps, cinq étudiants d'un groupe n'étaient pas présents en classe au début du cours pour recevoir les consignes données par l'expérimentateur. Cependant, à leur arrivée en classe, le professeur les leur a expliquées individuellement. Les étudiants ont donc pu remplir les questionnaires pendant l'heure de cours et les ont remis le jour même.

Un autre problème, de plus grande envergure toutefois, est survenu alors qu'un professeur a oublié que l'expérimentatrice devait passer dans trois de ses groupes d'étudiants. Le professeur ayant prévu pour ces périodes une activité requérant toute la durée du cours, les étudiants n'ont pas pu répondre en classe aux deux questionnaires. Ils ont reçu les consignes données par l'expérimentateur et ont répondu aux questionnaires en dehors des heures de cours. Treize étudiants ont remis les questionnaires le jour même, ce qui minimise l'impact de la situation. Vingt-neuf étudiants les ont remis le mardi de la semaine suivant l'expérimentation, alors que le MSP mesure le stress vécu pendant les 4-5

derniers jours. Des analyses seront effectuées afin de vérifier si ces sujets sont quand même statistiquement valides pour faire partie de l'échantillon.